Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8570273
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province) Commission d'étude sur les universités.

Document de consultation / Commission d'étude sur les universités. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1978.
80 p. : 6 graph. ; 28 cm.

Notes bibliogr. à la fin des pties.

Descripteur(s): *Consultation *Avenir *Statistiques *Rôle de l'université *Relations université-communauté *Programme d'enseignement *Recherche *Relations université-gouvernement *Organisation administrative *Planification scolaire *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Population étudiante *Personnel enseignant *Universitaire (Niveau)

La Commission d'étude sur l'avenir des universités énonce dans cette brochure un ensemble de thèmes et de questions qu'elle soumet à la consultation publique. Le document est, en quelque sorte, un cahier de questions et d'hypothèses qu'à la suite de leurs réflexions préliminaires les membres de la Commission ont dégagées et formulées en vue de les proposer à la discussion. Il s'agit d'un document de travail conçu et rédigé aux seules fins de la consultation publique.

Le mandat de la Commission comprend quatre axes de réflexion, quatre champs soumis à l'examen des commissaires et du public. Ils sont ainsi désignés dans le texte du mandat: l'université et la société québécoise, l'organisation du système universitaire, la formation et le perfectionnement des maîtres, les indicateurs de l'avenir. L'étude de chacun de ces champs fut attribuée à un groupe distinct: les trois premiers reviennent à des comités sectoriels, le dernier est à la charge du Comité de coordination. Chacun des comités a rédigé la part du document relevant de sa compétence.

En énonçant les questions et hypothèses de son choix, la Commission d'étude ne prend aucune position définitive. Elle ne prétend pas davantage avoir dressé un inventaire complet des questions importantes, encore moins avoir effectué la pondération des dimensions multiples et complexes du sujet. Ce n'était pas d'ailleurs le but de cette phase préliminaire des travaux de la Commission.

Type de document: 9
Notice(s) connexe(s): 8570274, 8570275, 8570276

EDUQ 8570273

Commission d'étude sur les universités

Document de consultation

Janvier 1978

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

EDUQ 8570273

Commission d'étude sur les universités

Document de consultation

Janvier 1978

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Dépôt légal, premier trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec

Document publié par le secrétariat de la
Commission d'étude sur les universités.
André Trudel, *secrétaire général*

Claude Locas, *secrétaire*
Gilles Forest, *secrétaire*
François Giroux, *secrétaire*
Robert L'Heureux, *secrétaire*
Suzanne Mathieu, *agent de recherche*
Michel Amyot, *démographe*

Composition et impression
Laplante + Langevin inc.

Jacques-Yvan Morin,
Ministre de l'Education
et
Docteur Camille Laurin,
Ministre d'Etat au développement culturel.

La commission d'étude sur les universités, créée le 20 juillet 1977, a l'honneur de présenter à messieurs les Ministres son rapport préliminaire. Celui-ci doit servir de document d'information pour la consultation publique qui aura lieu à une étape ultérieure des travaux.
Que messieurs les Ministres veuillent bien agréer cette étude qui leur est respectueusement soumise.

Le Président,

Pierre Angers

PIERRE ANGERS

Montréal, le 31 janvier 1978

Les comités

COORDINATION
Pierre ANGERS
président de la Commission
Diane WILHELMY
présidente du comité d'étude sur l'université et la société
Louise MARCIL-LACOSTE
présidente du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants
Gilles BESNER
membre
Jean-Marie COUET
membre
Henri DORION
membre
Andrée LAJOIE
membre
Richard SALISBURY
membre
Jean GAGNÉ
observateur
Paule LEDUC
observateur
Guy ROCHER
observateur
Claude LOCAS
secrétaire
André TRUDEL
secrétaire général de la Commission

Ont été membres du comité
Maurice BOUCHARD
président du comité d'étude sur la société et l'université du 22 juillet au 20 septembre 1977
Pierre DECELLES
président du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire du 22 juillet au 1er décembre 1977

SOCIÉTÉ ET UNIVERSITÉ
Diane WILHELMY
présidente à compter du 20 septembre 1977
Roch BOLDUC
membre
Camille DAGENAIS
membre
Marc-André LESSARD
membre
Jacques MICHAUD
membre
André RÉMILLARD
membre
François GIROUX
secrétaire

ORGANISATION DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE
André BERNARD
membre
Aldée CABANA
membre
Louis POIRIER
membre
Nicole TRUDEAU-BÉRARD
membre
Robert L'HEUREUX
secrétaire

FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS
Louise MARCIL-LACOSTE
présidente
Anita CARON
membre
Guy DAVID
membre
Marie-Thérèse GUSTIN
membre
Claude GAULIN
membre
Mona FARRELL
membre
Gilles FOREST
secrétaire

Avant-propos

La Commission d'étude sur l'avenir des universités énonce dans cette brochure un ensemble de thèmes et de questions qu'elle soumet à la consultation publique en vertu de son mandat. Composé dans cet esprit, le présent document n'est pas un exposé d'opinions comportant des prises de positions, ni l'esquisse du rapport définitif que la Commission a charge de produire au terme de ses travaux. Il s'agit,en quelque sorte, d'un cahier de questions et d'hypothèses qu'à la suite de leurs réflexions préliminaires les membres de la Commission ont dégagées et formulées en vue de les proposer à la discussion. Il s'agit d'un document de travail conçu et rédigé aux seules fins de la consultation publique.

Le mandat de la Commission d'étude comprend quatre grands axes de réflexion, quatre champs soumis à l'examen des commissaires et du public. Ils sont ainsi désignés dans le texte du mandat: l'université et la société québécoise, l'organisation du système universitaire, la formation et le perfectionnement des maîtres, les indicateurs de l'avenir. L'étude de chacun de ces champs est attribuée à un groupe distinct: les trois premiers reviennent à des comités sectoriels, le dernier est à la charge du Comité de coordination. Chacun des comités a rédigé le document relevant de sa compétence et l'ensemble des documents, après échange et discussion au Comité de coordination, constitue le contenu de cette brochure.

Bien qu'il existe dans les textes quelques différences dans les modalités de traitement et de formulation justifiées par la logique des sujets abordés et attribuables à l'autonomie des groupes de travail que le Comité de coordination a voulu respecter, l'approche des matières adoptées par chacun des comités offre surtout des analogies. Ainsi la Commission d'étude a-t-elle tenté,dans cette phase préliminaire de ses travaux, de recenser des problèmes, de soulever des questions, d'émettre des hypothèses et de suggérer des priorités touchant les grands volets de son mandat. Il arrive qu'une hypothèse émise par un des comités à propos d'une question soit admissible en d'autres domaines. Compte tenu des multiples voies de réflexion qui s'ouvrent à l'intérieur de chaque volet, la Commission a choisi de dégager quelques dimensions qui lui sont apparues comme fondamentales. En outre, la Commission a tenté d'énoncer les questions et les hypothèses de son choix sous une forme assez nette pour que, durant les débats de la consultation, elles soient clairement perçues, puissent donner prise à des nuances ou à des corrections, à des confirmations ou à des réfutations, et permettent ainsi l'expression des divergences ou des convergences de vues.

En s'arrêtant à ces choix, la Commission d'étude ne prend aucune position définitive. Elle ne prétend pas davantage avoir dressé un inventaire complet des questions importantes, encore moins avoir effectué la pondération des dimensions multiples et complexes de cet immense sujet. Tel n'était d'ailleurs pas le but de cette phase préliminaire des travaux de la Commission, entièrement commandés par les fins de la consultation publique. Durant la deuxième étape du mandat l'étude se poursuivra selon d'autres modalités et la Commission tentera alors de pousser plus avant sa réflexion, en association et en concertation avec les communautés universitaires et avec les divers secteurs de la société québécoise.

La consultation publique est l'un des temps forts de la Commission d'étude; c'est sans doute l'étape la plus importante de ses travaux. La Commission n'a pas reçu la mission de définir seule les orientations de l'enseignement supérieur, ni de dessiner seule l'avenir des établissements universitaires. Ceux-ci appartiennent à la société québécoise, sont insérés dans sa trame, y puisent leurs ressources et sont destinés à la servir. La Commission a reçu la charge d'associer le public à des études qui le concernent au plus haut point. Les termes du mandat sont formels à cet égard et ils traduisent l'un des caractères distinctifs de la Commission.

C'est dire le sens et la portée que les membres attachent à la qualité et aux résultats de la consultation et les avantages qu'ils comptent retirer

de la contribution des milieux universitaires et des divers secteurs de la société. Ils espèrent entendre et recevoir du public des avis réfléchis et étayés. Cette contribution peut revêtir bien des aspects. Elle peut prendre la forme d'une étude limitée à un problème particulier, ou celle, plus large, d'une réflexion consacrée à un ensemble de questions.

En outre, des groupes désireront peut-être s'entretenir avec un comité sectoriel pour discuter d'une question particulière, d'autres préféreront adresser leur mémoire au Comité de coordination. La Commission d'étude entend ne privilégier aucune formule et elle est disposée à recevoir, avec une égale attention, des avis sur toutes questions qu'on voudra bien lui communiquer.

Mais, dans tous les cas, la Commission souhaite entendre et recevoir des travaux inspirés par une réflexion critique et inventive, provenant de personnes ou de groupes d'expérience et de formation diverses qui cherchent en toute indépendance d'esprit à définir les problèmes de l'heure et les voies de solution aux questions que pose le développement de l'enseignement supérieur dans la société québécoise d'aujourd'hui.

Il y a lieu, en terminant, de faire une observation sur les textes contenus dans cette brochure. En prenant connaissance du document, le lecteur sera peut-être saisi par des répétitions ou par des recoupements. Ces recoupements tiennent au fait que chacun des comités de travail a procédé de façon autonome à la rédaction de son propre texte. Le Comité de coordination a préféré maintenir ces passages, car il a vu, au-delà des répétitions, les indices d'une pensée commune sur un certain nombre de points.

Le président,
Pierre Angers.

Le mandat

Le 19 janvier 1977, le ministre de l'Education annonce l'intention du gouvernement d'entreprendre une étude sur l'enseignement supérieur.

Dans le discours inaugural du 8 mars 1977 à l'Assemblée nationale, le Premier ministre rappelle la décision de son gouvernement de mener une étude sur l'université et son avenir.

Après consultation avec le Conseil des universités, le ministre de l'Education et son collègue le ministre d'Etat au développement culturel décident du mandat de la Commission et procèdent à la nomination des commissaires le 20 juillet 1977.

L'enseignement supérieur québécois paraît arrivé à un carrefour. L'heure est donc venue d'établir le bilan et de clarifier certains choix pour l'avenir prévisible. Au cours des dernières années, de nombreux pays ont cru opportun de revoir leur politique d'enseignement supérieur, pour mieux préciser les objectifs sociaux, les valeurs et les normes éducatives, ainsi que les mécanismes de planification devant en infléchir le développement.

Au Québec, l'évolution très rapide des universités et de l'enseignement universitaire au cours des 15 dernières années; l'accroissement spectaculaire des subventions aux universités provenant des deniers publics; les structures nombreuses mises sur pied en vue de la coordination et de la planification de même que les rapports complexes entre ces diverses structures; les difficultés qui ont affecté le fonctionnement de plusieurs universités du Québec au cours des dernières années et les préoccupations quant à la qualité des activités universitaires; la désaffection de groupes d'étudiants à l'endroit d'organismes et de corps universitaires auxquels leur participation était prévue; les difficultés rencontrées par de nombreux diplômés en quête de travail; les aspirations des enseignants; les contraintes financières déjà ressenties; la nécessité de prévoir et de préparer l'avenir des universités et de l'enseignement supérieur au Québec; voilà autant d'éléments qui ont retenu l'attention du gouvernement et l'ont conduit à juger nécessaire une étude publique sur l'avenir de l'enseignement supérieur et des universités du Québec.

Les objectifs sociaux auxquels doit répondre l'Université ont de multiples dimensions dans une société pluraliste; ils doivent quand même correspondre à des choix clairs de société. Comme l'a suggéré le Conseil des Universités, l'étude devra déboucher sur des politiques et des stratégies. Cette perspective d'action, pour être productive et valable, devra s'appuyer sur un choix d'objectifs majeurs incarnant les finalités de l'Université d'ici.

Quatre thèmes principaux serviront d'axes ou de foyers de réflexion.

Indicateurs de l'avenir

On peut définir ainsi le premier thème de l'étude: déterminer et analyser les indicateurs de l'avenir qui permettront de mieux cerner les choix qui s'offrent, de formuler les hypothèses, de dégager des problèmes prioritaires, d'indiquer des voies de solutions. Ces indicateurs de l'avenir seront notamment composés de données démographiques, d'une analyse de l'évolution des clientèles, d'une étude des données financières, de la composition et du degré de scolarisation du corps professoral, etc.

Des décisions devront donc être prises par différentes instances au ministère de l'Education et dans les universités touchant notamment le financement des institutions universitaires, le contingentement des étudiants, l'orientation des études, le perfectionnement du corps professoral, etc. Un des premiers objectifs de l'étude entreprise sera de prévoir et de préparer ces décisions à prendre, notamment celles touchant les moyens à mettre en place pour assurer la qualité des activités universitaires. Il s'agira d'élucider les critères de choix qui devront être retenus et les impératifs et contraintes dont les décisions devront tenir compte. Ces indicateurs permettront d'asseoir sur des données plus précises et mieux connues de tous, les choix qu'auront à faire le gouvernement et les universités.

L'université et la société québécoise

Le second thème sera celui des fonctions sociales de l'enseignement supérieur et des responsabilités de l'université. On pense ici en particulier à la place et au rôle de l'université dans la société et aux rapports entre les deux.

Sans vouloir restreindre l'étude qui sera faite de ce thème, on veut souligner certaines questions qui devront recevoir une attention privilégiée.

Tout d'abord, la démocratisation de l'université, c'est-à-dire son accessibilité à tous ceux qui devraient pouvoir y parvenir. Ce fut l'un des objectifs de la réforme de l'enseignement au début des années 60. Il y a lieu de s'interroger sur ce que cette démocratisation a été, sur les problèmes qu'elle a soulevés, sur les aspirations non encore comblées et sur d'autres problèmes connexes, en particulier la sélection des étudiants aux différents niveaux de l'enseignement universitaire, le contingentement dans divers programmes d'étude, les moyens d'admission et de sélection des étudiants, les modes d'évaluation utilisés pour vérifier la qualité de la formation des étudiants, etc...

En second lieu, le problème des rapports entre l'université et le marché du travail demeure toujours difficile et délicat. Il y a lieu d'en faire une étude approfondie. On s'interrogera sur l'information nécessaire, d'une part dans les universités sur le marché du travail, et d'autre part dans le marché d'emploi sur l'évolution des ressources humaines disponibles.

En troisième lieu, on clarifiera les rapports entre l'université et l'opinion publique; on étudiera notamment l'information que diffuse l'université sur elle-même, l'accessibilité de l'université aux média d'information, la distance qu'on reproche à l'université de garder avec le monde extérieur.

Enfin, d'une manière peut-être plus générale, il faudra faire une mise à jour de la mission universitaire. Au cours des dernières décennies, la mission universitaire s'est considérablement élargie pour comprendre, entre autres, l'éducation permanente, la formation professionnelle d'adultes, des recherches souvent autonomes et éloignées des préoccupations de l'enseignement, des actions ponctuelles visant à provoquer des changements utiles dans la société. Le temps est venu de reviser les différents aspects de la mission universitaire, et d'évaluer leur opportunité.

L'organisation du système universitaire

Ce thème devra comprendre au moins trois volets.

En premier lieu, on traitera du rôle de l'Etat à l'égard des universités, notamment pour ce qui est du financement, du contrôle et de la coordination du réseau universitaire. Il y aura lieu de mettre en relief les conséquences des décisions de l'Etat sur la gestion interne des universités.

Le second volet sera celui de la coordination et de la planification de l'ensemble du réseau multiple et diversifié des universités du Québec. On devra évaluer ce qui a été fait jusqu'ici et la manière dont cela a été fait pour mieux guider l'avenir.

Le troisième volet sera celui de la gestion interne des universités: la distribution des pouvoirs et des responsabilités entre les composantes de la communauté universitaire, la participation à la prise de décisions, la diffusion de l'information dans la communauté universitaire, les modifications qui pourraient s'imposer aux chartes ou lois des universités.

Formation et recyclage des enseignants

On réserve comme thème spécial la fonction qu'assume l'université dans la formation et le recyclage des enseignants, particulièrement ceux des niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire. La disparition des anciennes écoles normales a valu à l'université de recueillir de grandes responsabilités dans la formation des enseignants. Il y a lieu de faire un bilan de cette intégration de la formation des maîtres dans la vie universitaire, compte tenu des objectifs de l'enseignement élémentaire et secondaire, qui seront par ailleurs définis par d'autres instances.

Etant maintenant située dans l'université, la formation des maîtres devrait pouvoir profiter de certaines contributions propres à l'université. Il y a lieu de mettre en lumière de telles contributions, tout autant que les limites que connaît l'université dans cette fonction, ainsi que les responsabilités nouvelles qu'elle s'est vu confier.

Certains aspects de la formation et du recyclage des enseignants devront faire l'objet de discussions publiques; les diverses conceptions possibles de la formation des maîtres, les divers régimes pédagogiques universitaires qui peuvent en découler, la philosophie de l'éducation devant présider à la formation des enseignants.

Il est donc important qu'une évaluation critique soit faite de la manière dont l'université s'est acquittée de sa tâche, compte tenu des exigences théoriques et de la formation pratique que requiert le futur enseignant ou celui qui veut se perfectionner.

La procédure de l'étude

Trois groupes de travail seront constitués, chacun ayant la responsabilité d'étudier l'un des trois thèmes suivants: l'université et la société québécoise, l'organisation des institutions universitaires, la formation et le recyclage des enseignants. Un comité de coordination sera formé pour assurer la coordination entre les groupes de travail, veiller au progrès effectif des travaux de ces groupes, établir le calendrier et les modes appropriés de consultation. De plus, le comité de coordination aura la responsabilité de mener lui-même l'étude sur le thème des indicateurs de l'avenir. Ces données devront

fournir l'éclairage de départ. Elles devront donc être colligées rapidement à partir de plusieurs études déjà disponibles, et portées à la connaissance des groupes d'étude, avant que ces derniers ne soient trop avancés dans leurs travaux.

En outre, le comité de coordination aura la responsabilité d'étudier la possibilité de mener une étude sur le thème de la vie quotidienne de l'université, de définir ce thème d'une manière plus concrète et plus précise et, s'il le juge à propos, de proposer au gouvernement la formation d'un quatrième groupe d'étude chargé de mener la recherche sur ce thème. Celui-ci pourrait recouvrir notamment les sujets suivants: la condition étudiante dans les différents types d'universités du Québec, le profil de carrière du professeur d'université, les rapports étudiants-professeurs, les exigences et les innovations pédagogiques, la confrontation des attentes des divers groupes constituant l'université.

Chacun des trois groupes de travail sera composé d'au moins quatre membres. Le comité de coordination, outre son président, comprendra les présidents de chacun des groupes de travail, plus cinq autres membres. Toutes ces personnes seront nommées par le Conseil des ministres.

De plus, le comité de coordination comprendra trois observateurs: deux fonctionnaires nommés à titre d'observateurs par le ministre d'Etat au développement culturel et le ministre de l'Education en vue d'assurer une meilleure coordination entre les travaux du comité et des groupes de travail et l'activité courante au sein du ministère de l'Education et du Conseil exécutif; le président du Conseil des Universités sera le troisième observateur.

L'objectif de ce mode d'organisation est de soumettre à différents groupes des thèmes de travail suffisamment spécifiques pour qu'ils remettent leurs conclusions dans des délais raisonnables. Chacun des groupes aura un échéancier particulier, établi avec l'accord du Comité de coordination.

Le Comité de coordination et les groupes de travail devront tenir des séances publiques, soit pour recevoir des mémoires, soit pour animer des discussions avec différents groupes de personnes, selon le calendrier et les modes de consultation établis par le Comité de coordination. De plus, les rapports du Comité de coordination et des groupes de travail seront rendus publics après avoir été remis au ministre de l'Education et au ministre d'Etat au développement culturel.

Le comité de coordination aura le loisir de présenter ses commentaires sur les rapports des groupes de travail. Mais il est entendu que les rapports des groupes de travail seront rendus publics intégralement, ainsi que les commentaires du comité de coordination.

L'ensemble de l'étude ne devra pas dépasser dix-huit mois. Le Comité de coordination et les groupes de travail établiront leurs échéanciers en conséquence. Un premier rapport sur l'état des travaux devra être remis au ministre de l'Education et au ministre d'Etat au développement culturel au plus tard le 1er décembre 1977. Ce premier rapport devra comporter des hypothèses de travail, un choix d'options, éventuellement certains ordres de priorités. De cette manière, ce premier rapport servira d'objet de discussion dans la consultation qui suivra. Sans engager définitivement le comité de coordination et les groupes de travail, pas plus que le gouvernement, il servira les fins d'une consultation qui se veut un échange d'informations et d'idées entre, d'une part, le comité de coordination et les groupes de travail, et, d'autre part, le milieu universitaire et toute la société québécoise.

Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Education

Dr Camille Laurin
Ministre d'Etat au développement culturel

Québec, le 23 juin 1977

Sommaire

PREMIÈRE PARTIE:

DOCUMENT DU COMITÉ DE COORDINATION

Horizon 11

Chapitre I

Aperçu statistique de la situation actuelle

1. Les statistiques actuelles 13
2. Les besoins en statistiques 16

Chapitre II

Contexte universitaire de demain

1. La responsabilité sociale des universités 17
2. L'égalité des chances 18
3. L'ouverture à des clientèles nouvelles 18
4. La permanence de l'éducation 19
5. Le pluralisme du système universitaire de demain 19
6. La place de l'université dans la société éducative 20
7. L'autoformation 20
8. La déprofessionnalisation 21
9. L'humanisme nouveau 21

Chapitre III

Fonctions à consolider dans le nouveau contexte

1. L'élaboration de connaissances nouvelles 22
2. La formation de personnels hautement qualifiés 22
3. La fonction critique de l'université 22

DEUXIÈME PARTIE:

DOCUMENT DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'UNIVERSITÉ ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Introduction 24

Chapitre I

Etat de la question

Postulat d'analyse 24
Les institutions universitaires 25
Conclusion 25
Hypothèse de consultation 26

Chapitre II

Eléments historiques

Les universités dans le monde 26
Les universités québécoises 27
La société québécoise 28
Conclusion 29
Hypothèses de consultation 29

Chapitre III

Fonctions de l'université

L'enseignement 29
La recherche 31
Les autres fonctions 32
Conclusion 33
Hypothèses de consultation 33

Conclusion générale 34

TROISIÈME PARTIE:

DOCUMENT DU
COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ORGANISATION
DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE

Introduction 36

Chapitre I

Rôle de l'Etat à l'égard des universités

Définition 37

Exposé de la situation 37

Questions en vue de la consultation 38

Chapitre II

Coordination et planification du réseau universitaire

Définitions 38

Les intervenants et leurs rôles 38

Questions en vue de la consultation 40

Chapitre III

Gestion interne des universités

Définition 40

Evolution de la situation 40

Questions en vue de la consultation 41

Conclusion générale 41

QUATRIÈME PARTIE:

DOCUMENT DU
COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA FORMATION ET
LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Introduction 42

Chapitre I

Données factuelles 44

Chapitre II

Problèmes touchant l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants 46

Chapitre III

Complexité du système 49

Chapitre IV

Quelques hypothèses prospectives 51

Conclusion 53

CINQUIÈME PARTIE:

DONNÉES STATISTIQUES

Introduction 54

Tableaux 55

Graphiques 76

Les tableaux 3 et 16 sont intégrés au texte

Document du comité de coordination

Horizon

Au cours des années 60, l'université a connu, au Québec comme dans les autres pays, un grand essor. Elle a bénéficié d'une attention accrue dans l'opinion publique et de l'intérêt des gouvernements. Dans la société industrielle en expansion, l'université a été considérée comme un partenaire essentiel en raison du rôle qui lui était confié dans la création des ressources intellectuelles de la société. Dans cette évolution, elle a été amenée à remplir des rôles nouveaux en même temps que lui étaient consentis des crédits financiers considérables.

Au moment où la Commission d'étude commence ses travaux, la conjoncture a évolué et elle se présente sous des traits entièrement différents. La situation économique et financière s'est resserrée et est devenue préoccupante; des problèmes sociaux urgents retiennent l'attention des responsables politiques, notamment ceux qu'entraînent l'inflation croissante, la crise de l'énergie, l'augmentation du chômage. Des idées pourtant bien accréditées sont remises en question: ainsi en va-t-il de la thèse soutenant que l'enseignement supérieur contribue directement à la croissance économique globale. Les gouvernements n'ont plus les moyens ou ne sont plus aussi facilement disposés à augmenter les budgets de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs un climat d'incertitude, voire d'insatisfaction croissante, s'est créé au sein de la communauté universitaire: étudiants, professeurs et administrateurs craignent, les uns l'affrontement avec un marché de travail qui n'assure plus la même garantie d'emploi à la sortie de l'université, les autres des tensions administratives qui limitent leurs possibilités d'action et d'autonomie;

Cette incertitude dépasse même les cadres de la stricte communauté universitaire, puisque ni l'État ni le grand public ne discernent aussi clairement la place que l'université devrait occuper dans la société d'aujourd'hui.

Dans cette conjoncture difficile, le développement futur de l'université doit être examiné avec minutie et dans un esprit critique, et suivant des méthodes que l'on voudrait rigoureuses.

Or, ces tâches sont exigeantes en soi et d'une difficulté accrue en raison de la conjoncture. Le monde changeant et incertain dont fait partie le système éducatif, et plus particulièrement l'enseignement supérieur, soulève plus d'une question sur l'avenir de l'université. La transformation du corps social tout entier, ses tendances et ses évolutions, créent de nouvelles exigences éducatives qui exercent des pressions sur l'université. Celle-ci se voit mise en demeure de réviser ses choix et ses priorités; elle est contrainte de repenser ses structures d'organisation et les fonctions qu'elle remplit à la lumière des orientations nouvelles de la société et aussi des finalités qui lui confèrent son caractère spécifique. Cette situation déterminante fait appel à un effort de discernement et d'analyse critique de l'état présent des choses mais bien davantage au pouvoir de création et de dépassement de l'université.

Comme toute autre institution du monde actuel, l'université qui réfléchit à son avenir est en présence d'un monde lourd d'incertitudes et en même temps d'un éventail de possibles. Il faut envisager aujourd'hui même les formes que pourrait prendre l'université dans vingt ans. Ces formes ne surgiront pas seulement du déterminisme de l'histoire; elles seront aussi ce que nous les ferons. Quels visages présenteront les universités de demain? Afin d'entreprendre l'étude de ces questions fondamentales et de trouver tout au moins quelques éléments de réponse, il nous semble que s'offrent à l'analyse deux pôles toujours en interaction, et appelés à guider la réflexion et la décision. Le premier concerne plus particulièrement l'université, et le second plus particulièrement la société.

Dans une conjoncture critique comme celle d'aujourd'hui, il importe de centrer l'attention sur l'essentiel et de poser les questions fondamentales. L'une d'entre elles a trait au principe directeur de l'université. Quel principe inspire l'université, quel concept la fonde et lui donne sa physionomie propre? Quels sont les traits caractéristiques qui distinguent

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
Québec

l'université de toute autre organisation consacrée à la recherche, à l'enseignement ou au service à la collectivité?

Comment situer l'université dans l'ensemble des établissements post-secondaires?

Il arrive qu'on la mette à un niveau à part dans le système scolaire, au sommet de la pyramide éducative. Cette vue toute extérieure est superficielle. Il arrive aussi que l'on invoque les trois fonctions attribuées à l'université pour établir ses traits caractéristiques: l'enseignement supérieur, la recherche scientifique, le service à la collectivité. Cette présentation devenue traditionnelle offre sans doute un cadre de référence commode pour l'analyse, mais elle ne discerne pas de manière rigoureuse le caractère spécifique de l'université. Il faut d'abord convenir que l'université n'est pas la seule institution dans la société qui se consacre à l'enseignement avancé, à la recherche et au service à la collectivité. En outre, il y a lieu de noter qu'il importe de préciser le sens de ces trois fonctions et de prendre en considération la nature de l'évolution qu'elles pourraient bien connaître dans les prochaines années.

Pour bien marquer le caractère spécifique de l'université, il est utile de rappeler l'une des définitions inspirée du modèle humboldtien, soit **"le lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit"**, où la pensée critique et la pensée créatrice sont non seulement rendues possibles, mais favorisées, soutenues et garanties comme visée de l'institution. Cette visée apparaît alors comme l'une des finalités importantes de l'université, inspirant toute forme d'activité et donnant corps à tout projet. Ainsi nous estimons également que toute étude ou toute recherche sur l'avenir de l'université ont intérêt à prendre en compte la définition des finalités et des fonctions de l'université.

Considérée sous l'angle de ses finalités comme "le lieu ou se poursuit l'expérience de l'esprit" et où se déploie librement l'aventure de la raison, l'université est désignée par son caractère spécifique, qui se traduit dans l'activité connaissante par ce qu'on pourrait appeler une problématique des fondements. Celle-ci se manifeste, dans toutes les formes d'activités d'enseignement, de recherche ou de service, dans l'effort d'un interrogation continue et méthodique sur les notions de base, les postulats implicites, les démarches et les méthodes de l'activité connaissante. À cet égard, l'université est amenée à mettre davantage l'accent sur la science comme création continue que sur le savoir comme édifice constitué. Et c'est dans cette activité qui lui revient en propre mais non pas de façon exclusive que l'université peut fournir sa contribution à la culture d'une société donnée.

Cet esprit de recherche tend à engendrer un climat, un style de vie, une attitude pénétrant l'ensemble de l'activité universitaire et lui donnant une tonalité singulière qui ne se retrouve pas nécessairement dans d'autres organisations sociales consacrées, elle aussi, à la transmission ou à l'élaboration du savoir. Cette fonction particulière ne sera pas nécessairement remplie par tous les établissements qui composeront demain le réseau de l'enseignement supérieur, mais tout au moins par un certain nombre qui mettront davantage l'accent sur la recherche scientifique, sur la critique de la société et sur la remise en question des savoirs scientifiques. L'université serait ouverte à ceux qui voudraient consacrer une période de leur vie active à cette recherche sans contraite.

Grâce à cette perspective centrée sur les finalités, il devient possible à l'université de prendre une distance critique à l'égard de ses pratiques actuelles: de procéder à une évaluation institutionnelle de ce qu'elle fait, de ses programmes de formation et de ses programmes de recherche; de procéder à un examen systématique de ses relations avec la société; d'examiner la pertinence de ses structures d'organisation et de ses modes de gestion; d'évaluer sa contribution à la formation des maîtres.

Le second pôle de la réflexion est constitué par la société dont l'université fait partie et qu'elle a charge de servir. Ici encore se posent des questions fondamentales.

D'une part, l'université a pour mission de permettre aux individus qui la fréquentent de développer leurs talents d'autoformation, de devenir aptes à la réflexion critique et créatrice, d'acquérir la possibilité de comprendre leur époque et de participer à l'aventure humaine. Elle doit, d'autre part, offrir les moyens d'une formation dans les disciplines que réclame la société pour son fonctionnement et pour la construction de son avenir.

Or, la société d'aujourd'hui est complexe, à la fois spécialisée et diversifiée, et entraînée dans une évolution chargée d'incertitudes et d'inconnus, où les besoins, en transformation constante, sont difficiles à prévoir. Qui aurait prévu au début des années 60 le nombre de spécialistes nécessaires pour concevoir et [illegible] les programmes de protection de l'environnement? Dans la société en changement surgissent de nouveaux besoins de formation, de nouveaux types d'activités éducatives qui posent à l'université des exigences inédites.

Ainsi, sous la pression externe de la demande sociale, l'université est appelée à remplir de nouvelles fonctions, à s'ouvrir à de nouvelles clientèles, à s'élargir à de nouveaux secteurs de formation.

Face à ces demandes, l'université doit accroître son adaptabilité et sa mobilité, développer sa souplesse dans la recherche de nouvelles relations avec la société.

S'adapter, c'est percevoir, comprendre et décider; c'est être attentif et s'ouvrir aux besoins et aux demandes de la société d'aujourd'hui, et devenir ainsi, parmi d'autres organisations sociales, un agent de transformation de la société.

Afin de ne pas trahir ce qu'elle est dans cette réponse à la demande sociale, l'université doit maintenir et

sans cesse reconquérir son caractère spécifique et le sens de son principe directeur.

L'université n'est pas en effet une institution définitivement achevée. Elle est capable d'évoluer avec la société qui la porte et qu'elle peut éclairer, avec laquelle elle demeure en rapports dialectiques. Elle doit demeurer attentive à la qualité de ces rapports. Et dans cette perspective, elle doit adopter une attitude critique vis-à-vis d'elle-même, entreprendre à remettre en question son fonctionnement, découvrir ses forces et ses faiblesses afin de conserver son aptitude au renouvellement. A cet égard, l'université est une institution qu'il faut inventer continuellement et particulièrement en période d'évolution rapide des savoirs, de renouvellement des valeurs et de transformations sociales.

Mais comment, au-delà des idées et des modèles préconçus, une institution sociale peut-elle surmonter sa trop naturelle inertie si ce n'est en s'appuyant sur les forces vives qui agissent dans le présent et s'inscrivent dans une perspective historique? C'est donc en tentant de dégager les contraintes et les impératifs qui définissent les données mêmes de la situation de l'enseignement universitaire d'aujourd'hui que l'on peut être amené à poser les hypothèses qui pourront devenir autant de lignes directrices pour l'université du proche avenir.

Notre réflexion portera donc dans un premier temps sur une brève analyse des données brutes que nous fournissent les statistiques démographiques, économiques et financières au regard de la situation de l'éducation universitaire.

Cette première analyse permettra de dégager des hypothèses qui s'appuient sur des réalités déjà à l'oeuvre dans la trame du présent et qui conditionnent par le fait même la liberté du choix que l'on voudrait faire. Se classent ainsi les concepts de la responsabilité sociale des institutions et de l'égalité des chances, ainsi que la condition de l'éducation permanente. L'ensemble de ces réalités pose de nouveau par ailleurs la question plus globale des structures mêmes du système qui les sous-tend.

D'autres hypothèses, ressortissant plus au domaine de la prospective, exigeront sans doute des choix préalables de la Commission, puisqu'elles supposent des orientations nouvelles qui ne se retrouvent pas encore, du moins de façon formelle, dans la conjoncture éducative actuelle. Ces valeurs sont à l'état d'émergence dans la collectivité et le simple fait de les choisir comme priorités de l'action aura pour conséquence probable d'en accélérer la réalisation. Ainsi en va-t-il de l'autoformation, de la déprofessionnalisation et des idées nouvelles concernant la science et la culture.

La consultation publique à laquelle la Commission soumet ces hypothèses sera d'autant plus utile qu'elle permettra plus clairement d'établir les choix à faire pour assurer le maintien et même le développement des valeurs déjà reconnues et appliquées, ou encore la réalisation des valeurs nouvelles sous-jacentes à l'une ou l'autre de ces hypothèses.

CHAPITRE I

Aperçu statistique de la situation actuelle

1. LES STATISTIQUES ACTUELLES

Dégager les tendances de l'enseignement supérieur afin d'arriver à choisir des indicateurs de l'avenir ne peut se réaliser sans une analyse préalable, si succincte soit-elle, des données démographiques, financières et économiques qui caractérisent la situation actuelle et conditionnent les choix futurs. Aucune nouvelle étude statistique cependant n'a pu être entreprise, à cause des délais trop courts dont a pu disposer la commission pour la rédaction de ce présent document de consultation. Les données analysées proviennent donc des dossiers disponibles au ministère de l'Education du Québec et d'informations émanant d'autres organismes. Ces données ont permis d'établir certains tableaux inédits. Il nous a semblé par ailleurs que ces données fournissaient des informations susceptibles d'alimenter la réflexion sur l'évolution actuelle et même future de l'enseignement universitaire.

Les données démographiques

Les données démographiques actuelles démontrent que la baisse de la fécondité depuis la fin des années 50 entraine de fortes modifications dans la structure par âge de la population québécoise (tableau 1 et graphique 1). On ne peut méconnaitre les conséquences de cette modification sur la fréquentation des universités. Avant de les préciser, il nous semble important d'examiner l'évolution récente des inscriptions dans les universités (tableau 2).

Entre 1973-1974 et 1975-1976, l'effectif étudiant total des universités est passé de 113 816 à 144 635, soit une augmentation de 27,1%. Celle-ci a été de 29,3% au 1er cycle et de 14,8% aux 2e et 3e cycles. Au cours de ces années, la progression a été plus forte pour les inscrits à temps partiel (33,4%) que pour ceux à temps complet (21,7%). Dans les deux cas cependant, le rythme de croissance a beaucoup diminué au cours de la dernière année (1975-1976 à 1976-1977), passant respectivement à 7,7% et à 1,3%. Ce ralentissement de la croissance a été plus important aux 2e et 3e cycles qu'au 1er tant pour les effectifs à temps partiel que ceux à temps plein, ainsi que le démontre le tableau 3 qui suit.

TABLEAU 3

TAUX DE CROISSANCE DE LA CLIENTÈLE DES UNIVERSITÉS %

	Temps partiel			Temps complet			Total		
Cycle	73-74 / 76-77	73-74 / 74-75	75-76 / 76-77	73-74 / 76-77	73-74 / 74-75	75-76 / 76-77	73-74 / 76-77	73-74 / 74-75	75-76 / 76-77
1er	37,9	17,2	8,3	22,5	11,9	1,3	29,3	14,7	4,5
2e et 3e	13,2	0,8	4,5	16,6	5,2	1,2	14,8	6,1	2,9
Total	33,4	15,2	7,7	21,7	11,0	1,3	27,1	13,0	4,3

Source: tableau 2

Parmi les étudiants, 80% de ceux âgés de 15 à 24 ans sont à temps plein. D'autre part, 70% des 25-29 ans et 90% des plus de 30 ans appartiennent à la catégorie des étudiants à temps partiel.

Toutes les universités ont-elles participé également à ce phénomène d'expansion depuis 1972? Il y a eu une augmentation de 30% dans les universités francophones et une augmentation de 27% (depuis 1973) dans les universités anglophones. Les pourcentages sont à peu près équivalents pour les effectifs des 2e et 3e cycles, soit 29% d'augmentation dans les universités francophones et 14% dans les universités anglophones (tableau 4). Quant aux divers établissements, les plus fortes augmentations ont eu lieu à Laval (45%) et à Polytechnique (37%), alors que l'Université du Québec a évolué plus lentement (24%).

Les étudiants étrangers forment une proportion plus élevée dans les universités de langue anglaise (10%) que dans celles de langue française (3%) (tableau 5). Quant à la répartition et à l'évolution des effectifs pour les trois grands secteurs d'études — sans laboratoire, avec laboratoire et santé — il en est fait état au tableau 6.

Si, en chiffres absolus, les effectifs étudiants des universités ont beaucoup progressé ces dernières années, les taux de fréquentation se sont aussi accrus (tableau 7). Cette croissance, si elle se poursuit, pourrait compenser, du moins temporairement, la réduction numérique des jeunes faisant partie des générations qui se présenteront à l'université dans les années à venir.

Ainsi, en 1976, le nombre des étudiants du 1er cycle dans les universités du Québec était de 124 347, soit 14% de la population des 18-24 ans, mais seulement 65 616 étaient inscrits à temps plein. Si ce pourcentage devait se maintenir, il y aurait 138 000 étudiants du 1er cycle en 1981 (année de pointe), 89 000 en 1993 (niveau le plus bas), puis 99 000 en 2001.

Cependant, si le taux de fréquentation continue à augmenter au rythme de la dernière décennie, particulièrement parmi les francophones, on pourrait prévoir des chiffres plus élevés. Le taux de fréquentation (1) chez les francophones est passé de 4,1% en 1967 à 11,3% en 1975, et de 24,8% en 1966 à 28,5% en 1975 chez les anglophones (tableau 7). Si l'augmentation se poursuivait à un rythme semblable, le chiffre des inscriptions après 1981 resterait à peu près le même pour le secteur francophone et ne baisserait que vers la fin de la décennie. Les inscriptions chez les anglophones diminueraient cependant à partir de 1985.

Peu de changements sont survenus dans ces données au cours des trois dernières années. Il faut remarquer cependant que la croissance de l'effectif adulte (30 ans et plus) inscrit au 1er cycle demeure très importante. D'après les études prévisionnelles récentes, c'est l'augmentation future de ces effectifs qui permettrait à la population universitaire de demeurer à peu près stable durant la plus grande partie de la prochaine décennie (2).

Est-il possible à l'heure actuelle de prévoir qui composera cette population universitaire dans les années 2000? Sera-t-elle formée de plus d'adultes, de plus d'ouvriers, de plus de femmes? Pareilles prévisions supposeraient l'existence de scénarios tendanciels des taux de fréquentation, puisque c'est à partir d'eux que l'on pourrait dégager un profil de cette population. La Commission, ne disposant pas de telles hypothèses, préfère attendre le résultat d'études démographiques ultérieures qui permettront peut-être d'esquisser les grandes lignes de cette population future.

Avant de clore cette partie consacrée aux effectifs étudiants, il y a lieu de nous intéresser aux diplômés des universités. De ce côté, l'accroissement est notable. En effet, le nombre de diplômés est passé de 3 297 en 1959 à 17 471 en 1974 (tableau 8 et graphique 3).

Pour les années 1970 à 1975, la plus forte augmentation se situe dans le secteur des sciences de l'éducation (les universités ayant pris la place des écoles normales), où le nombre des diplômes est passé de 830 à 3 444 (3); seul le secteur des sciences pures n'a pas accusé d'augmentation marqué (tableau 9 et graphique 2). Ce phénomène d'expansion rapide ne s'est pas encore traduit par une accessibilité égale pour tous, pas pour les femmes notamment. Celles-ci recevaient 38% des diplômes de 1er cycle en 1974, par rapport à 14% en 1959, mais ne se voyaient décerner que 14% des doctorats en 1974.

Ce phénomène n'a pas non plus touché le pourcentage des doctorats décernés par les universités selon la langue d'enseignement. Seulement 56% des doctorats sont décernés dans les universités francophones qui, par ailleurs, accordent 72% des diplômes du 1er cycle.

Quelle ligne d'ensemble se dégage de ces données statistiques caractérisant la démographie universitaire? Quel sera l'effectif étudiant dans le Québec de l'an 2000 au moment où, d'après les prévisions du bureau de la statistique du Québec, citées par Julien, Lamonde et Latouche, il devrait se produire un ralentissement de la croissance démographique, un vieillissement de la population et une progression du taux d'occupation des femmes (4)?

Une certaine forme de démocratisation semble amorcée: plus de francophones, plus de femmes diplômées, plus d'adultes sont inscrits aux universités québécoises. Des études partielles effectuées par certaines universités incitent même à croire que plus d'étudiants issus des classes moyennes et plus de gens des régions éloignée des centres urbains fréquenteraient nos universités. Mais cette démocratisation est loin d'avoir atteint son but et il faut espérer que les groupes les plus défavorisés accéderont encore davantage à l'université.

Les ressources financières et les dépenses

L'ensemble des données démographiques a certes eu une incidence directe sur les budgets de l'enseignement supérieur, qui ont fortement augmenté durant toute cette période d'expansion dont nous venons de faire état. De $225 millions qu'ils étaient

en 1972-1973, les crédits votés pour l'enseignement supérieur sont passés à $354 millions en 1976-1977 (dollars constants: 1971 = 100) ainsi qu'il ressort du tableau 10 et du graphique 4. Cette augmentation est cependant moins forte que le reste du budget québécois depuis 1972. Le tableau 10, dont sont exclus les investissements (5), indique en effet que le budget de l'enseignement supérieur entre 1972-1973 et 1976-1977 est passé de 5,07% à 4,95% du budget du gouvernement québécois, alors que l'ensemble du budget du ministère de l'Éducation passait de 26,6% à 28,3%, par suite surtout de l'augmentation des crédits affectés à l'enseignement élémentaire et secondaire.

La participation du ministère de l'Éducation au financement de l'enseignement universitaire par des subventions s'est nettement accrue. Le tableau 13 illustre l'évolution des subventions versées aux universités par étudiant (équivalence temps complet). Ces montants accusent une augmentation de 15,5% en dollars constants; ils ont varié de $2 465 à $2 847 entre 1972-1973 et 1976-1977. Les frais d'inscription correspondaient à 15% des dépenses d'enseignement en 1972-1973 et les subventions à 78%; ces pourcentages sont passés respectivement à 10% et à 85% en 1976-1977 (tableau 14). Si les subventions gouvernementales ont couvert une partie accrue des dépenses d'enseignement, il n'en va pas de même des autres activités universitaires, telle la recherche, qui ont accusé une régression par rapport aux revenus des universités, passant de 22,5% en 1972-1973 à 18,7% en 1976-1977.

D'une manière générale, les coûts de l'enseignement proprement dit, durant cette période, progressaient à un rythme moins rapide que ceux des frais d'administration (y compris les frais d'exploitations des bâtiments et terrains), les premiers augmentant de 10%, et les seconds de 16% (tableau 12). Cet envahissement de la fonction administrative, qui caractérise bien des secteurs de la vie d'aujourd'hui, n'a donc pas épargné le milieu universitaire, et il y a lieu de se demander si une stabilisation ne serait pas souhaitable avant que les aspects technocratiques priment sur tous les autres dans nos universités.

Si l'analyse des données démographiques qui précède a permis d'aborder certains grands problèmes se posant aux universités, à plus forte raison pouvons-nous affirmer que le déséquilibre croissant entre les coûts de l'enseignement supérieur et les ressources mises à la disposition des universités pose à ces dernières une difficulté que certains croient insurmontable. Comment comprimer les dépenses de l'éducation universitaire et concilier pareille mesure avec les besoins de scolarisation, de pluralisme et d'innovation qui marqueront l'évolution des universités de demain? Dans ce contexte économique, quelles sont les caractéristiques que présente l'économie de l'enseignement universitaire? A-t-on obtenu une éducation d'une qualité proportionnelle à l'investissement qu'on y a consacré?

Les ressources humaines

De 1970-1971 à 1975-1976, l'ensemble du personnel à temps plein dans les universités est passé de 7 631 à 9 106 membres, soit une augmentation de 19,3%. Le groupe le plus important, — les professeurs-chercheurs qui représentent 66% du personnel en 1975-1976 —, s'est accru de 20% au cours de cette période. C'est cependant le groupe des professionnels d'exécution qui a connu le plus fort accroissement, soit 53% (tableau 15 et graphique 5). D'autre part, entre 1972-1973 et 1975-1976, le personnel féminin a augmenté près de 4 fois plus que le personnel masculin. Toutefois les femmes occupent encore une place fort mince dans le personnel professionnel des universités, soit 17,4% en 1975-1976, ainsi qu'il ressort du tableau 16 ci-après:

TABLEAU 16

EFFECTIFS ENGAGÉS[1] SELON LE SEXE 1972-73 À 1975-76

	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76[2]
Hommes	7 640 (84,0%)	7 873 (83,6%)	7 940 (82,5%)	7 974 (82,6%)
Femmes	1 457 (16,0%)	1 549 (16,4%)	1 682 (17,5%)	1 683 (17,4%)

Source: D.G.E.S. — C.M.S.

1 Ensemble du personnel professionnel de direction et d'exécution à temps plein; y compris le personnel en congé d'études ou en année sabbatique. Cette dernière catégorie est exclue du tableau 15.

2 Données provisoires

D'après les données concernant le niveau de formation du corps professoral en 1975, 56% détenaient alors un doctorat, par rapport à 52% en 1971 (tableau 17). En sciences pures, en lettres et en médecine plus de 60% des professeurs détiennent un doctorat tandis que dans les autres disciplines cette proportion était plus faible (tableau 18).

La citoyenneté du corps professoral présente de grandes différences entre les universités francophones et anglophones, même si dans les deux cas la proportion des Canadiens a eu tendance à augmenter de 1972-1973 à 1975-1976. Dans les universités francophones, les étrangers forment 18,4% des enseignants, par rapport à 33,6% dans les universités anglophones (tableau 19).

D'après nos données qui ne portent que sur deux ans, l'âge moyen des professeurs-chercheurs a légèrement augmenté (de 0,4 an) entre 1974-1975 et 1975-1976 (tableau 20 et graphique 6). Les professeurs de plus de 55 ans, sont peu nombreux — 462 en 1975-1976, soit 7,1% de l'effectif — ce qui signifie que les départs par mise à la retraite seront peu important au cours des prochaines années. Le renouvellement de cet effectif se fera donc par le jeu de la mobilité interne — promotion —, ou externe — abandon de la carrière —. Nous ne pouvons actuellement mesurer l'importance de chacun de ces facteurs ni par conséquent évaluer les possibilités d'accès à cette carrière pour les jeunes.

Les programmes offerts par les universités donnent un bon aperçu des tendances de l'éducation universitaire au Québec. Aux tableaux 21, 22 et 23, nous voyons qu'en 1974-1975 les universités ont donné 27 825 cours à des groupes d'une moyenne de 34 étudiants; 80% de ces cours étaient du 1er cycle et étaient offerts à des groupes de 40 étudiants en moyenne; 20% étaient de 2e et de 3e cycle et s'adressaient à moins d'étudiants.

On constate que 9% des cours du 1er cycle étaient donnés à des groupes de plus de 100 étudiants, ce qui implique un total de 251 200 inscriptions, soit près du tiers à ce niveau.

Plus du quart des inscriptions et des cours se retrouvent dans le secteur des sciences humaines, et à peu près un huitième dans chacun des secteurs des sciences pures, des sciences appliquées et de l'éducation; la médecine n'offre que de 3,8% des cours, mais ceux-ci sont donnés à une moyenne de 43 étudiants.

En 1977-1978, 1 138 programmes de 1er cycle sont offerts par les universités; le 2e cycle en comptait 377 en 1976-1977 et le 3e cycle, 205 en 1975-1976 (tableau 24). Les universités Laval, de Montréal, McGill, de Sherbrooke et Concordia offrent chacune plus d'une centaine de programmes différents au 1er cycle, par rapport à 50 dans les universités constituantes de l'Université du Québec. Pour les études supérieures, on compte 75 programmes du 2e et 50 du 3e cycle aux universités de Montréal, Laval et McGill, choix beaucoup plus étendu que dans les autres universités (tableaux 25, 26 et 27).

Soulignons enfin qu'en 1976-1977, le ministère de l'Education dénombrait 81 programmes contingentés au 1er cycle, dont plus de la moitié dans les secteurs des sciences humaines et des sciences de la santé (tableau 28). Depuis 1970-1971, le comité conjoint des programmes a autorisé 120 nouveaux programmes (tableau 29).

Une des données économiques des plus importantes, sinon la plus importante, concerne la correspondance entre les exigences du monde du travail et la formation universitaire des diplômés. Depuis 1951, la demande d'un personnel hautement spécialisé a connu des transformations: les secteurs des spécialistes, de bureau et de services ont connu une nette augmentation, alors que le secteur primaire accusait un déclin prononcé et que le secteur manufacturier demeurait constant.

Si de 1951 à 1961 la majorité des diplômés d'université a été absorbée par les diverses professions, il semble bien que cette tendance ne s'est pas maintenue au cours de la décennie suivante. Depuis le début des années 70, l'insuffisance de débouchés pour les nouveaux titulaires de diplômes d'université semble s'être accentuée, d'où la notion répandue de "chômeurs instruits". Malheureusement les données actuellement disponibles ne permettent pas de bien étayer cet énoncé: la Commission espère que des études statistiques ultérieures lui permettront de présenter des prévisions plus fiables concernant ce phénomène particulièrement important et troublant.

Peu de modifications semblent se dessiner quant à la situation de l'emploi durant la prochaine décennie, vu les prévisions économiques générales de Julien, Lamonde et Latouche, soit une croissance lente du produit national brut, le maintien de sa répartition inégalitaire, une intensification des investissements dans le tertiaire avec une augmentation proportionnelle de ce secteur et plus spécialement du tertiaire public.

A court terme, cette croissance lente du produit national brut accentue encore la crise que traversent actuellement les économies occidentales; elle ne permet pas la création d'assez d'emplois pour résorber le chômage; aussi la question demeure-t-elle entière de savoir si, dans les années 80, il faudra privilégier une formation plus générale ou plus spécialisée ou s'il faudra plutôt développer un ensemble de plusieurs types de formations pour divers types d'étudiants.

2. LES BESOINS EN STATISTIQUES

Chacun pourra constater, au terme de ce bref exposé statistique, que les données démographiques et économiques pertinentes actuellement disponibles sont loin d'être suffisantes pour permettre la planification de l'enseignement supérieur.

Dans le court délai dont elle disposait pour élaborer ce document de consultation, la Commission a dû, dans un premier temps, se contenter de ces données dans l'état où elles sont. Il ne fait pas de doute que d'autres instruments statistiques pourraient être établis d'ici la publication du rapport définitif, notamment une fourchette de prévisions plus détaillée et plus précise quant aux clientèles universitaires de toutes provenance.

Mais il y aurait lieu sans doute de recommander de mettre sur pied et de tenir à jour des instruments statistiques de planification qui n'existent pas encore et ne peuvent non plus être disponibles avant la fin du mandat de notre commission.

Certes on pourrait procéder au choix des indicateurs à partir d'une démarche déductive se fondant sur les besoins de la planification. Ainsi, en posant que l'enseignement universitaire est une réponse à un besoin social, on pourrait définir ce besoin et les indices susceptibles d'en révéler les fluctuations (évolution démographique globale par groupe d'âge et niveau socio-économique, appréciation des exigences individuelles et collectives à l'endroit du système d'enseignement supérieur) de même que les ressources dont l'ensemble est susceptible d'apporter une réponse à ces besoins, ainsi que les indices capables d'en révéler l'évolution (personnels spécialisés, programmes actuels et possibles, administrations, locaux disponibles, part du produit national brut investie).

Mais, outre que certains de ces instruments sont particulièrement difficiles à établir, il nous est apparu significatif qu'il n'existent pas déjà. Nous sommes loin encore, par exemple, d'une méthodologie qui nous permette de préciser ce qu'on attend du système

d'enseignement supérieur ou même de saisir l'évolution des valeurs qui déterminent la part du produit national à consacrer au système universitaire.

Nous formulons l'hypothèse qu'il existe, outre les difficultés techniques dont nous venons de faire état, d'autres causes à cette carence. En effet, la collecte des données nécessaires à la création de ces instruments n'est pas neutre, et la façon dont il seraient conçus peut privilégier ou désavantager les différentes instances de planification (ministérielle, institutionnelles) selon le modèle choisi. D'autre part, il est probable que certains craignent les atteintes que telle collecte pourrait porter aux droits de la personne, notamment à la vie privée. Enfin, certains pourraient même s'opposer au type de planification que ces instruments rendraient possible.

Sans accréditer une seule de ces positions à ce stade de sa réflexion, la Commission souhaite que puisse s'engager un débat public sur ces questions dans la communauté universitaire et dans la société durant la période de consultation qui va suivre le dépôt de ce document; elle souhaite recevoir des suggestions sur le type d'instruments statistiques dont il serait souhaitable de recommander la mise sur pied en vue de faciliter la planification de l'enseignement supérieur.

La question du type de planification à souhaiter pour l'enseignement supérieur est évidemment préalable à la détermination des instruments qui serviraient à la réaliser. Elle relève de la politique d'abord et de la science administrative, en second lieu.

C'est dans leurs rapports que ces deux questions — type de planification souhaitable et instruments appropriés — sont proposées à la réflexion du milieu universitaire et des autres milieux intéressés de la société québécoise.

CHAPITRE II

Le contexte universitaire de demain

Un choix d'indicateurs fondés exclusivement sur une analyse statistique s'avère impossible à l'heure actuelle. Mais fût-il possible qu'il serait insuffisant pour définir l'université de demain. Après avoir dégagé, dans la partie intitulée "Horizon", les grands objectifs de cette université, il s'agit maintenant de mettre en relief certaines tendances ou thèmes porteurs de valeurs qui pourront devenir autant de points de repère pour une description plus précise de l'université de l'avenir.

Certaines de ces valeurs caractérisent le contexte nouveau dans lequel évolue l'université, soit qu'elles tendent vers la démocratisation de l'enseignement universitaire, soit qu'elles concernent plus particulièrement les structures et les aspects pédagogiques de cette université. Ce sont:

1. la responsabilité sociale des universités (6)
2. l'égalité des chances
3. l'ouverture à des clientèles nouvelles
4. la permanence de l'éducation
5. le pluralisme du système universitaire de demain
6. la place de l'Université dans une société éducative
7. l'autoformation
8. la déprofessionnalisation
9. l'humanisme nouveau.

Elles feront l'objet de l'analyse du présent chapitre.

D'autres, qui se rattachent à des fonctions que l'université a toujours remplies, doivent aussi être retenues, à notre avis. Ce sont:

1. l'élaboration de connaissances nouvelles
2. la formation de personnels hautement qualifiés
3. la fonction critique de l'université.

Elle feront l'objet du troisième chapitre.

1. LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DES UNIVERSITÉS

Après deux décennies où toute affectation de fonds aux universités était prioritaire et justifiée par les effets économiques et sociaux de leur expansion, l'université est entrée, comme l'ensemble du système d'éducation, dans une ère critique en matière de responsabilité sociale. Devenue peu à peu publique, non seulement par ses modes de financement, mais aussi par ses fonctions sociales, qui l'obligent à comprendre et à transformer la société, l'université dépend de l'opinion publique et du pouvoir politique en ce qui a trait à l'ampleur des ressources à consacrer à la réalisation de ces fonctions et même, dans une certaine mesure, en ce qui a trait à la définition de ses tâches.

Entre l'université et la société s'établit actuellement une relation nouvelle qui obligera la première à présenter des rapports, à rendre des comptes, ainsi qu'à expliquer, évaluer et justifier les résultats obtenus relativement aux objectifs définis, d'une part, et aux ressources et moyens engagés, d'autre part. Cette situation est déjà perceptible et elle s'accentuera sans aucun doute, dans les courants de l'évaluation, du contrôle de la qualité de l'enseignement, des nouveaux systèmes de planification, d'administration, de prise de décision, de recherche institutionnelle.

Toutes les études consacrées en Occident ces dernières années à l'avenir de l'enseignement post-secondaire, mettent en relief cette nouvelle relation et ses incidences sur l'université.

De nombreux faits d'ordre historique, technique ou idéologique expliquent cet éveil de la conscience publique à une plus grande responsabilité sociale des institutions. Citons entre autres le phénomène de la participation, considéré comme l'une des grandes tendances de l'idéal de la démocratie directe et de la responsabilité informée et partagée; le droit du public à l'information, surtout lorsque celui qui remplit une charge reçoit son mandat et ses ressources de la société; les dimensions éthiques de la liberté académique et de la responsabilité institutionnelle; la crise de confiance dans un climat de contestation à l'endroit de l'école à chacun des niveaux d'enseignement, la fin d'une ère de facilité économique, l'avènement de restrictions budgétaires

et le réexamen des investissements nationaux de même que l'apparition de nouvelles tensions et de grèves, qui caractérisent les relations de travail.

La responsabilité sociale des universités ne paraît plus être remise en cause en tant que principe. Mais comment les universités québécoises de demain entendent-elles réaliser cette notion dans la réalité quotidienne?

2. L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Un des principaux facteurs de cet éveil d'une conscience publique est l'égalité des chances. Il subsiste trop d'éléments de discrimination relatifs au sexe, à la race, au revenu familial, à la situation géographique, au niveau d'instruction, aux conditions d'admission, et il est urgent de les éliminer.

L'égalité des chances en éducation est une grande préoccupation de la société contemporaine. Il importe que l'enseignement supérieur continue à s'ouvrir progressivement à tous ceux qui veulent consacrer quelques périodes de leur vie à des études spécialisées ou à des efforts d'épanouissement personnel.

Ce principe d'égalité est depuis plus d'un siècle un puissant facteur idéologique de l'expansion des systèmes d'éducation et de leur transformation profonde. La Commission estime que cette évolution doit se poursuivre et qu'elle peut conduire la société de demain vers une plus grande égalité sociale par l'éducation. Des pressions vont continuer de s'exercer sur l'enseignement supérieur pour qu'il s'ouvre davantage, sans distinction d'âge, de sexe ou de classe.

Sans doute, un mouvement en ce sens est amorcé dans les universités. L'accès à l'enseignement supérieur a été facilité et il a entraîné un développement rapide de l'effectif étudiant. Mais cette poussée quantitative n'est peut-être pas l'indication d'une diminution appréciable des inégalités tenant aux origines sociales. À cet égard, l'exigence d'égalité ne doit pas se borner à garantir à tous la même facilité d'accès aux établissements, mais viser à l'égalité des résultats. Dans ce but, l'éducation doit avoir pour effet de créer et de maintenir une véritable égalité dans la société, en faisant en sorte que les meilleurs moyens éducatifs soient mis à la disposition des moins favorisés.

Même si le système d'éducation ne peut assurer seul la réalisation de cette égalité des chances et des résultats, il pourrait déjà permettre, par l'organisation de ses programmes et par les méthodes éducatives prônées, la poursuite de cet important processus de démocratisation. Même si la politique égalitaire s'applique à tous les aspects de la vie sociale, l'université ne devrait-elle pas devancer la société dans cette voie?

3. L'OUVERTURE À DES CLIENTÈLES NOUVELLES

Depuis trente ans, déjà, la présence croissante des adultes à l'université a amorcé des changements importants; immédiatement après la guerre, ils s'y inscrivent de plus en plus nombreux.

Même si le nombre des adultes restait constant, leur proportion dans l'effectif étudiant ne pourrait qu'augmenter, étant donné que dans l'ensemble de la population celle des jeunes commence à décroître et que celle des personnes de plus de 30 ans accuse une augmentation (7). Le taux de fréquentation universitaire continuerait de croître chez les moins de 30 ans mais à un rythme moins rapide que chez les plus de 30 ans.

Ces nouvelles clientèles, si elles possédaient les caractéristiques prévues pour l'ensemble de la population dont elles émanent, amèneraient à l'université une plus forte proportion de femmes, et la proportion des femmes qui fréquentent l'université devraient continuer à croître (pour les moins de 35 ans, comme pour les plus de 35 ans), comme d'ailleurs leur taux d'activité moyenne qui passerait de 33,1% en 1971 à 46% en 2001.

Selon la même hypothèse, si l'effectif étudiant reflétait les changements qu'on prévoit pour la population québécoise, il serait de plus en plus urbain. En effet, Lamonde, Latouche et Julien (8), s'appuyant sur le Bureau de la statistique du Québec et de l'OPDQ, soutiennent que les agglomérations fortement urbanisées, de Montréal et de Québec, représenteront une part croissante de la population totale, alors que les agglomérations moyennes, comme Trois-Rivières, Sherbrooke et Chicoutimi, resteront stables et que les centres de moins de 4 500 habitants formeront une proportion beaucoup plus faible de la population totale.

Si cette urbanisation, considérée comme phénomène global, risque d'accentuer le caractère urbain de l'ensemble des clientèles de l'université, elle peut aussi avoir des effets variables dans les établissements à clientèle régionale.

Mais ces clientèles nouvelles, qui présentent sans aucun doute des caractéristiques moins faciles à cerner d'avance que celles que nous venons d'indiquer, pourraient bien exiger des transformations et une extension des fonctions de l'université.

On peut croire que leurs besoins propres demanderont des types de formation qui ne sont pas dans la ligne des activités de l'université traditionnelle: acquisition de connaissances à partir de l'expérience, processus éducatifs d'autoformation où l'individu lui-même oriente et dirige sa formation; création de programmes d'études non cumulatives conçus dans l'esprit de la culture nouvelle; diverses formes d'alternances de travail et d'étude permettant à ces deux activités de se compénétrer.

L'université voudra-t-elle répondre à ces besoins nouveaux, socialement importants, et s'ouvrir ainsi à ces clientèles? Certes toutes ces exigences ne s'adressent pas à l'université puisque le réseau d'enseignement offre une diversité d'éléments, de niveaux et de fonctions qui permet de répondre à des demandes sociales également variées. Mais la question de l'accueil de ces clientèles nouvelles se pose à l'université relativement à l'ensemble de ses fonctions de même qu'à chacun de ses établissements dans le contexte des choix que leur impose l'avenir.

4. LA PERMANENCE DE L'ÉDUCATION

L'université d'aujourd'hui a déjà commencé à répondre en partie aux besoins diversifiés de ces clientèles nouvelles par le biais de son éducation permanente.

Mais la notion de permanence de l'éducation est plus globale que la réalité actuelle désignée par ce terme.

La **permanence de l'éducation** ne désigne pas seulement une forme particulière de l'éducation ni une modalité qu'elle prendrait dans le temps, par exemple dans la continuité du processus éducatif, ni même tel niveau de l'enseignement; c'est en fait une conception renouvelée de l'éducation. Elle évoque une manière d'être qui se rattache à l'aspiration de l'homme à se dépasser, à son aptitude à se former à tout âge, en toute situation, à se construire dans toutes les circonstances de la vie. On souligne ainsi que l'éducation est appelée à devenir l'une des composantes essentielles de l'activité humaine, "l'une des dimensions normales de la vie" selon l'expression de Henri Janne (9).

L'éducation permanente, conçue ainsi, développe le besoin et le désir d'apprendre chez les individus qui veulent en même temps orienter eux-mêmes leur formation et l'usage de leur savoir. Elle implique à cet égard une transformation culturelle.

Si cette transformation se répandait, elle pourrait amener l'université à modifier son rôle et les structures de l'enseignement qu'elle dispense. L'éducation permanente n'est pas l'école perpétuelle; elle en est même la négation. Sa réalisation repose sur quelques conditions contraires au modèle qui domine aujourd'hui la scolarisation, elle commande la participation de l'étudiant au processus de sa formation et son plein pouvoir de déterminer les buts qu'il entend poursuivre; elle est liée à une formation qui ne produit pas systématiquement des échecs, grâce à une orientation effective et à une pédagogie mieux élaborée; elle connote l'accessibilité pour tous les groupes d'âge.

5. LE PLURALISME DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE DE DEMAIN

L'une ou l'autre des hypothèses qui précèdent ne pourra se réaliser que par un système universitaire pluraliste, souple et à grande possibilité d'innovation.

Déjà depuis 1960, les universités ont dû innover sur le plan des structures et des programmes. Cette nécessité d'innovation a aussi créé une diversité qui devrait caractériser le réseau universitaire de l'avenir.

Cependant ne serait-il pas utopique de croire que l'enseignement supérieur de demain pourra être plus diversifié et plus souple pour répondre aux besoins et aux intérêts multiples de la société, si l'organisation même du réseau de l'enseignement élémentaire, secondaire et collégial n'offre pas les mêmes garanties de pluralisme et de souplesse dans la diversité?

La transformation de l'un ne va pas sans celle de l'autre, ni dans une perspective d'éducation récurrente ni surtout dans une perspective d'éducation permanente. Mais l'université doit prendre l'initiative et non simplement attendre que des changements se produisent aux autres niveaux de l'enseignement. En particulier, la tendance vers un enseignement supérieur plus ouvert devrait atténuer le caractère définitif du choix entre l'arrêt et la poursuite des études post-secondaires, devrait probablement accentuer la remise en cause du découpage des enseignements en fonction des disciplines, du rythme trop exclusivement cumulatif des études ou encore d'une trop grande primauté de la théorie sur la pratique. L'entrée dans l'enseignement supérieur ne suivra plus nécessairement la sortie de l'enseignement secondaire.

Vers quels modèles d'organisation universitaire allons-nous? Vers une transformation interne radicale des établissements universitaires considérés actuellement comme traditionnels et monolithiques ou vers la multiplication d'universités totalement différentes? Les fonctions universitaires de demain se diviseront-elles suivant les critères traditionnels de la recherche, de l'enseignement, du service à la collectivité ou les universités tendront-elles chacune vers une mission propre répondant à des besoins variés et précis, dont ceux des milieux urbains, de l'environnement, de l'administration publique?

Prenant déjà pour acquis ce pluralisme du système universitaire à venir, nous avons encore à en percevoir les modalités et surtout à prévoir les dangers inhérents à toute organisation qui, devenue trop importante, pourrait être encline à adopter de nombreuses normes qui lui feraient perdre ses qualités de souplesse. En outre, il faudrait éviter l'écueil d'une division du système universitaire en des secteurs plus ou moins prestigieux, le premier se perpétuant dans les institutions de type traditionnel et élitiste, et l'autre se caractérisant par de nouvelles structures destinées à des clientèles qui se recruteraient dans toutes les couches de la population.

Une organisation souple permettant des expériences-pilotes qui favoriseraient l'un ou autre des modes précédents serait peut-être le meilleur moyen de trouver l'équilibre à l'intérieur du système scolaire. Ainsi, les formes traditionnelles et non traditionnelles d'études universitaires pourraient coexister, ce qui assurerait à l'enseignement supérieur un plus haut degré de diversité.

Dans la perspective d'un processus de planification à long terme, l'organisation du réseau universitaire ne devra-t-elle pas être le prolongement, mais non l'unique aboutissement, d'un système scolaire global où la souplesse des structures et des modes d'admission se conjuguerait avec un degré d'innovation sans précédent. Il est évident néanmoins que ce degré d'innovation pose le problème de l'affectation des ressources budgétaires; on devra dans ce contexte, accorder une grande importance aux secteurs de renouveau éducatif, et non alléguer des raisons d'économie pour perpétuer une homogénéité qui ne pourrait que faire obstacle à l'évolution escomptée.

6. LA PLACE DE L'UNIVERSITÉ DANS LA SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

A côté de ce système formel dont les horizons seraient considérablement élargis, l'université aura aussi à se situer dans le cadre plus global d'une véritable société éducative où les ressources dispensatrices d'"éducation" et même de formes nouvelles d'enseignement post-secondaire seront nombreuses et variées. Dans ce contexte nouveau, l'université apparaîtra-t-elle encore comme une voie d'ascension sociale?

Une des principales caractéristiques de notre société actuelle semble l'éclatement de valeurs considérées jusqu'ici par bon nombre comme immuables. L'éducation ne fait pas exception à la règle, et c'est en dégageant l'éducation de son contexte trop exclusivement scolaire, académique et institutionnel que l'on en arrive à découvrir qu'elle peut être assurée par une multitude d'autres ressources dont la multiplication n'a d'égale que la très grande diversité des milieux d'où elles proviennent.

Depuis toujours l'éducation déborde le cadre trop étroit de l'école. Que ce soit jadis sur la place du village ou aujourd'hui sur les lieux du travail, les places publiques, dans les associations volontaires, ni l'école ni même l'université n'ont jamais pu prétendre au monopole de la pratique éducative. Et pourtant au niveau de l'enseignement supérieur, l'université a longtemps été considérée, et l'est encore par beaucoup, comme détentrice du savoir et du pouvoir de la transmettre. Cette notion pyramidale d'un système éducatif dont l'université est le sommet vaut-elle encore autant dans une société pluraliste où les moyens de transmission des connaissances sont nombreux et plus facilement accessibles?

D'autre part, la prolifération des ressources éducatives n'a-t-elle pas pour effet de sacrifier l'excellence à la variété? Et peut-on encore parler d'enseignement supérieur lorsqu'on aborde le domaine des connaissances transmises par ces ressources hétéroclites? Dans des perspectives d'éducation permanente et récurrente, il n'en est pas moins évident qu'il faudra resituer l'université et l'enseignement supérieur au sens large dans le cadre d'une éducation plus globale et plus large au sein duquel l'université serait un secteur éducatif parmi d'autres.

Que ce soit dans les entreprises, par l'intermédiaire des media, dans les associations volontaires, les centrales syndicales, les organismes coopératifs, les mouvements populaires, l'éducation est désormais la préoccupation de tous et de chacun. L'université, devenue plus sensible aux multiples besoins de cette société éducative, ne devrait-elle pas participer pleinement à ce grand mouvement de perfectionnement, de formation, en fournissant à tous ces media les ressources qu'elle détient, dont, par exemple, celles relatives à la recherche; de son côté, ne faudrait-il pas qu'elle soit en mesure de puiser à même les nombreuses richesses de ces diverses ressources éducatives?

C'est donc dans le cadre d'une éducation conçue comme un tout, débutant à la sortie des études secondaires et se poursuivant sans limites étroites, ni surtout définitives, que l'université et l'enseignement supérieur auront à s'intégrer et à se situer non plus hiérarchiquement, mais par rapport à leurs fins propres et à leur fonction nouvelle.

7. L'AUTOFORMATION

Dans une société où le savoir évolue rapidement, où les valeurs sont changeantes et diverses et où l'idéal démocratique s'affirme peu à peu, nous estimerions souhaitable que l'enseignement supérieur développe chez les étudiants l'aptitude à se former eux-mêmes.

Nous ne saurions prévoir avec certitude l'évolution générale de la société dans les prochaines années; il existe, surtout quant aux valeurs, une trop large part d'indétermination. Ainsi en est-il des rapports entre l'université et la société. En tenant compte de cette conjoncture, nous avons choisi une hypothèse que nous pourrions formuler dans les termes suivants: d'après certains indices, l'évolution peut aboutir à une société plus ouverte au pluralisme des valeurs, plus éveillée à l'esprit démocratique dans les modes d'organisation, plus tolérante à l'égard des initiatives individuelles et collectives, plus respectueuse de la conscience individuelle.

A notre avis, le système d'éducation, et notamment l'enseignement supérieur, aurait intérêt à prendre en considération ces orientations et, les retenant comme principe de son développement, à en assurer la mise en oeuvre. A cet égard, il se donnerait pour mission d'amener les étudiants à s'orienter eux-mêmes et à diriger leur propre formation. Dans ce contexte, il faudrait que chacun puisse choisir les valeurs qu'il privilégie, élaborer une méthode intellectuelle visant la capacité d'apprendre et de renouveler ses acquis.

- Ainsi conçue, l'éducation conduit à l'autoformation, c'est-à-dire la participation croissante de l'individu au processus de sa propre formation; elle suppose alors que l'activité éducative ne se borne pas à l'assimilation des connaissances déterminées dans un programme. Elle demande que la fin du processus éducatif soit la mise en valeur et le développement de l'aptitude chez les étudiants à s'éduquer eux-mêmes.

- Le principe de l'autoformation implique une transformation de la relation pédagogique habituelle (où le professeur transmet et l'étudiant reçoit) en une relation où étudiant et professeur sont autonomes et tous deux engagés à l'égard d'objectifs sur lesquels ils se sont mis d'accord. Cette notion suppose une attitude autonome chez l'étudiant; elle n'entraîne pas la suppression du professeur mais une conception différente de son rôle didactique.

Le principe de l'autoformation exigera sans doute un nouveau type de pédagogie et impliquera des changements importants dans le régime pédagogique de l'enseignement supérieur. A cet égard, quel sera le nouveau rôle dévolu au professeur? Quel type d'échanges ce dernier devra-t-il pratiquer avec l'étudiant? Quelle sera aussi la situation de l'étudiant dans ces relations modifiées avec le professeur?

8. LA DÉPROFESSIONNALISATION

Croyant en un rôle nouveau de l'université à l'égard de l'insertion sociale des diplômés, beaucoup remettent aujourd'hui en question les rapports prépondérants qui se sont créés entre, d'une part, la formation professionnelle et scientifique acquise à l'université et, d'autre part, des types précis d'emploi qui, dans plusieurs secteurs, seraient disparus.
Dans un contexte de plus grande mobilité sociale, l'université s'est pliée progressivement aux exigences plus ou moins manifestes des professions et des organismes qui déterminent les conditions d'accès au marché du travail et qui, de plus, ne cessent d'exiger, à tort ou à raison, du personnel toujours plus qualifié et spécialisé.

Or, de plus en plus de milieux en sont venus à contester cette soumission de l'université au marché du travail: beaucoup se demandent si l'université et la société y gagnent.

D'une part, en effet, l'université n'aura-t-elle pas porté atteinte à son principe premier et à sa raison d'être, c'est-à-dire à la liberté inhérente à toutes les manifestations de l'esprit, en se faisant l'agent de tamisage d'organismes qui poursuivent des buts fort différents des siens? Et d'autre part, la société ne se prive-t-elle pas du ferment essentiel à son renouvellement quand elle assimile la mission des universités à ses fins sociales trop étroitement comprises? N'y a-t-il pas lieu de craindre, en effet, que leur trop grande identification, sinon leur assimilation, ne risque de tarir leurs possibilités propres et ne détruise l'interaction qui les rend créatrices?

Le développement économique et technologique des dernières décennies constitue, en soi, une réussite indéniable et l'université a raison d'être fière d'y avoir concouru.

Il ressort, toutefois, que les changements sociaux qui lui sont en grande partie imputables soulèvent aujourd'hui des questions de l'ordre des valeurs et des finalités qui, de toute évidence, ne manqueront pas de se répercuter sur les futurs programmes d'étude et sur la pédagogie universitaire et surtout les alliances qui se sont formées spontanément.

Le phénomène de l'excédent de l'offre sur la demande chez les travailleurs hautement qualifiés et la contraction générale de l'économie auront également amené un nombre croissant de personnes à s'interroger sur la pertinence d'une formation universitaire aussi fortement cloisonnée et assez peu accordée aux besoins d'une société en transformation.

Afin de redonner à l'institution sa liberté et de lui permettre d'innover et de s'assouplir, il nous semble légitime de nous demander si l'université, du moins quant à certaines de ses fonctions, n'aurait pas avantage à se faire plus critique face aux sollicitations de milieux souvent étrangers à ses objectifs.

9. L'HUMANISME NOUVEAU

La désintégration du savoir et l'anomie qui la caractérise incitent ceux que préoccupe la survie du système de valeurs lié à notre civilisation à réviser la pédagogie universitaire. En ce temps de spécialisation, ils estiment urgent en effet de faire revivre une fonction de l'université reléguée au second plan, soit l'élaboration de synthèses et les efforts de systématisation de la connaissance, car c'est ainsi, à leur avis, qu'elle pourra le mieux contribuer à l'avènement d'une culture qui se cherche et se fait.

L'université, entraînée dans le sillage d'une société que le rythme de développement accéléré des dernières décennies a coupé de ses sources, s'est en quelque sorte vue contrainte d'accorder une place prépondérante à la spécialisation au point même, peut-être, d'oublier son rôle de dépositaire et d'artisan de la culture.

En fait, l'université n'aura pas su faire contrepoids aux connaissances qui se développent tous azimuts, grâce à une formation de base dont le besoin se fait de plus en plus sentir, devant l'inculture engendrée par une formation spécialisée et trop sélective; celle-ci, lui reproche-t-on en certains milieux, l'a amenée à fournir du savoir-faire aux conditions établies par ceux qui en font la demande.

Il importe donc aujourd'hui d'instituer les conditions qui permettront aux hommes de communiquer et de se reconnaître entre eux et qui, surtout, sauront mettre en valeur, dans la recherche d'un principe intégrateur des connaissances, la puissance synthétique de l'esprit.

Si l'une des principales fonctions de l'université est de jouer un rôle dans l'évolution de la culture, elle devra envisager de former un type d'homme qui, au-delà des langages disjoints de la réussite matérielle, puisse se faire entendre de la collectivité et participer au gouvernement des hommes. Comment toutefois, établir cette nouvelle perspective pédagogique sans que ne s'engage également une discussion sur le discours politique et social sans lequel tout projet éducatif demeure vain? Nous souhaiterions donc que l'université soit en mesure de restaurer l'idéal qui lui permettrait de donner un sens à l'accumulation et à la diffusion des connaissances, et de les maîtriser avant justement que l'homme n'en devienne la victime.

CHAPITRE III

Fonctions à consolider dans le nouveau contexte

L'université satisferait-elle vraiment les besoins réels de la société si elle s'orientait tout entière vers la réponse aux nouveaux besoins, propres à la conjoncture présente? Poser cette question, c'est y répondre, mais c'est aussi formuler l'hypothèse que, parmi les besoins de la société que l'université peut satisfaire, il s'en trouve qui persistent d'une époque à l'autre, précisément parce qu'ils sont reliés plus

étroitement à la définition même de ce qui fait la spécificité de l'université.

1. L'ÉLABORATION DE CONNAISSANCES NOUVELLES

A notre avis, il faut que l'élaboration de connaissances nouvelles puisse être poursuivie comme objectif autonome; ce serait là l'une des exigences fondamentales de toute société à l'égard de son système universitaire, si l'on accepte la définition de l'université citée plus haut:
"le lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit".

L'étude des objectifs, de la place et de l'importance de la recherche dans les universités (de même qu'au gouvernement et dans l'industrie), confiée à une autre commission avant que celle-ci ne soit mise sur pied, échappe par conséquent à notre mandat. Mais il nous a semblé impossible, en soulevant les questions qui doivent être débattues si l'université québécoise veut faire consciemment les choix qu'implique son avenir, de ne pas proposer une réflexion sur ce que nous considérons comme l'élément essentiel de sa mission.

La poursuite de la recherche libre et la formation d'une réserve de chercheurs où la société puisera l'innovation scientifique et technologique dont elle a besoin pour progresser peuvent-elles être assurées ailleurs dans le climat qu'elles exigent? La recherche fondamentale que l'on fait ailleurs à l'occasion de l'établissement de politiques ou de la prise de décisions est-elle suffisante pour répondre aux besoins d'une société?

A notre avis, une élaboration des connaissances sans contrainte dans ses modalités et quant à leur objet, est un objectif fondamental d'une institution qui se définit comme le lieu social où se poursuit librement l'expérience de l'esprit; il serait difficile aussi de former des chercheurs compétents dans un contexte qui ne respecterait pas cette condition.

D'autre part, l'utilisation sociale des connaissances élaborées par la recherche est-elle possible sans des mécanismes qui associeraient les chercheurs et les utilisateurs à la définition des objectifs sociaux de la recherche et, dans le cas de la recherche opérationnelle, aux processus mêmes de son déroulement?

Dans un avenir où les ressources s'annoncent peu abondantes, où on constate un vieillissement des personnels dans certaines disciplines, où l'instabilité de l'organisation et la précarité du financement sont perçues comme particulièrement défavorables, est posée la question de la priorité que l'université accepte de donner à la recherche et des moyens qu'elle entendrait prendre pour la réaliser.

2. LA FORMATION DE PERSONNELS HAUTEMENT QUALIFIÉS

L'université moderne d'Amérique du Nord a toujours été étroitement associée à la formation des personnels et des techniciens que notre industrie et notre économie toujours en quête d'idées et de connaissances nouvelles ne cessaient de réclamer pour maintenir son haut taux de croissance.

Mais, étant donné le principe de service à la collectivité qui caractérise les universités nord-américaines, en dépit des ambiguïtés profondes qui ne peuvent manquer d'entacher la liberté d'action et de pensée de l'université, on ne peut concevoir que l'université se départe de sa fonction de formation de personnels hautement qualifiés, sauf si la société devait se transformer radicalement.

Mais comment résoudre le paradoxe d'une société qui n'entend pas abandonner l'idéal de l'égalité et le paradigme nouveau de l'éducation permanente que cette visée présuppose, et la recherche de talents spécialisés que requiert avec toujours plus d'empressement notre société technique.

Peut-on supposer que l'éducation et l'économie dans notre société, sont dans un rapport dialectique reflété et fatalement vécu par l'université, non sans qu'elle frôle parfois la contradiction?

Qu'on le veuille ou non, l'ère technologique dans laquelle nous sommes engagés exigera toujours des spécialistes, et la société continuera de les demander à l'université. Comment, toutefois, faire en sorte que l'université ne perde pas de vue sa mission propre et que, tout en jouant son rôle à l'égard de la formation de personnels, elle ne vienne pas renforcer les inégalités de notre société?

Ce dilemme fondamental que l'université est appelée à vivre entre l'utilitaire et le gratuit est peut-être un bienfait déguisé, car il la forcera à devenir toujours plus vigilante à l'égard des demandes qui lui sont adressées et qui seront autant d'occasions de se rappeler sa raison d'être et de la faire valoir auprès de tous. Sa vigueur ne tient-elle pas à ce pari?

3. LA FONCTION CRITIQUE DE L'UNIVERSITÉ

Parmi les fonctions essentielles de l'université, toutes les époques, sauf les plus sombres, ont retenu la critique.

Il suffit de songer, par contraste, aux époques où les pressions et la répression ont tenté d'enrayer la fonction critique de l'université et des autres instances sociales.

Mais constater l'importance de la critique n'est pas nier son ambiguïté, ni les difficultés qui affectent son exercice. Comment, en effet, se donner le recul nécessaire pour apprécier une société dont on vient et dont on fait partie? Comment un système particulier et des institutions peuvent-ils se dissocier d'un système plus étendu pour le considérer avec objectivité? De quels moyens disposent les universitaires pour analyser les forces sociales dont ils sont les produits, comme les autres citoyens?

Ce sont là les problèmes séculaires de la subjectivité et de la science, de l'idéologie et du discours, que nous ne saurions chercher à résoudre. A ceux-là, d'autres viennent s'ajouter. Ils tiennent d'abord à ce que de multiples instances partagent maintenant avec l'université ce rôle de critique social: media, formations politiques, mouvement syndical. Ils tiennent également à ce que de multiples points de

vue, rattachés à des systèmes de valeurs différents sinon divergents, ont remplacé la fausse unanimité qui découlait de l'orthodoxie sociale étouffante de la période antérieure. L'absence de consensus qui en résulte à présent inquiète ceux qui craignent de voir l'université se transformer en un champ de bataille idéologique, ou encore ceux qui s'étonnent de la voir parfois répudier l'idéologie dominante.

C'est dans ce contexte que se présente actuellement le rôle critique de l'université.

Quel est son objet? L'arrivée de nouveaux intervenants dans le champ de la critique sociale modifie-t-elle sa problématique et la place qu'y tient l'université? La critique même des sciences, celle du processus scientifique, de ses méthodes, de ses objectifs, lui appartiennent-elles exclusivement? A l'autre extrême, l'université peut-elle se déclarer étrangère au cheminement politique de la société sans faillir à ses responsabilités? Entre l'université et la société s'enchevêtrent les objectifs sociaux et éducatifs, les moyens intellectuels et financiers de leur réalisation, les demandes sociales explicites et les besoins occultes.

Au-delà de la réponse que l'université offre à la demande de formation des spécialistes réclamés par le développement de la société québécoise, il existe des besoins sociaux plus profonds et souvent implicites qui ne pourront être mis en évidence qu'à partir d'une réflexion distanciée relevant de la critique. Et l'on peut faire la même affirmation au sujet de la recherche: les universitaires poussant la réflexion critique au-delà du court terme ne sont-ils pas spécialement appelés à dépasser les objectifs valables et partiels de la recherche orientée?

Nous posons comme hypothèse que l'université ne saurait être absente de ces débats, car, finalement, la société s'appauvrirait si l'université se sentait obligée de répondre sans examen à toutes les demandes sociales et renonçait à la réflexion et à l'analyse de tout ce qu'elle entreprend.

Si l'université refusait d'éclairer la société dans la mesure de ses moyens et acceptait de se faire dicter son avenir sans participer à l'effort pour le définir, bref si elle faisait passer ses fonctions de formation avant ses fonctions critiques, elle ne pourrait guère demeurer longtemps encore "le lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit".

NOTES

1. Il s'agit ici d'un taux calculé d'une façon bien particulière. Ce taux est le quotient de la population universitaire totale sur la population québécoise du groupe d'âge de 18 à 24 ans. Il est donc à peu près impossible de comparer ces taux avec ceux des diverses publications traitant de ce sujet.

2. Voir l'étude de Michel Robillard, *Les clientèles universitaires au Québec: évolution passée et perspectives d'avenir (1966-1990)* (Québec: Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec, nov. 1976). (Texte polycopié)

3. Les baccalauréats en pédagogie non compris. Voir tableau 35

4. Bureau de la statistique du Québec, *Perspectives démographiques pour le Québec: quatre hypothèses. Données préliminaires* (Québec, février 1975), p. II et III. Cité dans P.A. Julien, P. Lamonde, D. Latouche, *Les professions juridiques dans un Québec post-industriel* (Montréal: Centre de recherche en droit public, Université de Montréal, 1976), p. 66s. (Texte polycopié). Une partie de ce document a été repris dans *Québec 2001* (Trois-Rivières: Editions du Boréal Express, 1976).

5. Le tableau 12 montre les montants affectés aux investissements par le ministère de l'Education depuis 1966-67.

6. Toutes les fois où le terme "responsabilité sociale" sera utilisé dans ce document, il le sera dans le sens de "accountability" tel que décrit dans la brochure de Pierre Lucier, *Analyse institutionnelle et "accountability"* (Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1977).

7. Voir ci-dessous, tableau I

8. Voir ci-dessus, note 4

9. Dans la préface du livre de Bertrand Schwartz, *L'Education demain*, collection R.E.S. (recherches économiques et sociales) (Paris: Aubier-Montaigne, 1973), p. 14.

Document du comité d'étude sur l'université et la société québécoise

Introduction

Le présent document porte sur les relations entre l'université et la société québécoise. L'objet de l'étude, esquissé par le conseil des ministres, s'articule autour de quatre volets: la démocratisation de l'université, l'université et le marché du travail, l'université et l'opinion publique et enfin la mission universitaire.

Notre mandat a par ailleurs été restreint par les thèmes confiés à d'autres comités d'étude de la Commission ainsi qu'à la commission d'étude sur la politique de la recherche scientifique au Québec. Bien que les dimensions traitées par ces comités ne puissent être approfondies dans notre étude, nous avons quand même tenu compte de certaines de leurs incidences sur les relations entre l'université et la société.

D'autre part, nous avons constaté que notre mandat ne pouvait constituer un plan d'analyse du fait des relations et des recoupements nombreux entre les quatre volets. Aussi proposons-nous un plan d'étude en trois parties: état de la question et formulation de quelques postulats à des fins d'analyse; brève analyse historique de la situation; grandes fonctions de l'université.

Etant donné la complexité de la matière et les conditions de travail du comité, nous proposons un rapport tendant vers les deux objectifs suivants:

1. Fournir un cadre général d'analyse qui permette de situer les questions dans quelques grandes perspectives.

2. Axer la consultation sur certaines questions ou hypothèses qui nous semblent mettre l'accent sur les problèmes fondamentaux ou particulièrement urgents.

Le choix de cette approche s'inspire d'une attitude que l'on pourrait qualifier de *réaliste* et de *pragmatique*; nous nous fondons sur deux postulats: le débat sur la place de l'université dans la société risque d'être stérile s'il repose sur des conceptions théoriques; les problèmes relatifs à la manière dont les universités s'acquittent de leur mission se posent sur le plan pratique.

C'est pourquoi nous soumettons des questions et des hypothèses centrales à la consultation; cette dernière sera plus fructueuse, croyons-nous, si elle a trait à des questions concrètes, précises et limitées.

CHAPITRE I

État de la question

POSTULAT D'ANALYSE

L'analyse et la discussion des relations entre les universités et la société peuvent se concevoir de diverses façons, comme le démontre la multiplicité des théories sur la question. En fait, ces théories oscillent entre deux pôles: d'un côté, l'université au service immédiat de la société; de l'autre, l'université libre à distance de la société. Ces deux pôles renvoient à toutes les idéologies, de gauche ou de droite selon les services ou les clientèles que l'on vise, ou selon l'interprétation de la fonction critique de l'université.

Il n'est pas dans nos intentions de proposer une nouvelle théorie sur la question; nous entendons plutôt aborder les relations entre les universités et la société par l'analyse des établissements universitaires en tant qu'*institutions* d'une société donnée. Il faut alors se demander qui a créé et qui maintient ces institutions, à quelle image, pour qui et pour quoi, qui en a charge et à quelle instance sociale ou étatique elles doivent rendre des comptes, ce qu'on en attend, quels moyens on est prêt à leur consentir? Cette perspective nous semblant un bon point de départ, nous nous sommes mis d'accord sur ce qui suit:

- **Un postulat.** — La société est antérieure à l'université; celle-ci doit donc, dans nos analyses, être considérée comme une variable dépendante.

- **Une observation de base.** — Notre société renferme diverses institutions universitaires créées à

certaines époques et à certaines fins par des lois différentes; elles sont donc déterminées par l'histoire.

- **Un schéma de la question.** — Nous pouvons étudier les relations entre les universités et la société en nous interrogeant sur la nature des universités, d'une part, et sur leur action, d'autre part.

  Nous pouvons en premier lieu demander qui a créé les universités, sur quels modèles, à quelles fins; qui les administre et les contrôle; comment elles se définissent elles-mêmes et comment certaines instances sociales et les citoyens les perçoivent.

  Il s'agit donc d'interrogations sur les institutions elles-mêmes, leur organisation, leur régime administratif et politique.

  En second lieu, nous pouvons nous demander dans quelles conditions concrètes les fonctions et tâches des universités sont remplies, avec quelle efficacité et à quel coût; quelles fonctions pourraient être abandonnées ou redéfinies, quelles nouvelles fonctions pourraient être assumées.

Le libellé de notre mandat privilégie nettement la seconde série d'interrogations, et en particulier la fonction d'enseignement qui intéresse le plus grand nombre de personnes et exige le plus sur le plan matériel. Nous devons respecter ces préoccupations et ce contexte, mais dans la mesure où l'on fournit l'éclairage essentiel à nos questions, il nous faut insister quelque peu sur la première approche; c'est d'autant plus important que bien des universités sont souvent d'anciennes institutions auxquelles on propose des innovations parfois contradictoires. Voyons donc brièvement ce qui nous semble caractériser les institutions universitaires.

LES INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES

Les universités québécoises sont des institutions créées par des lois qui leur reconnaissent une mission générale à l'égard de la société en même temps qu'une certaine autonomie. Ces institutions sont donc l'objet de définitions officielles qu'on trouve facilement; mais dans la pratique, comme toute institution vivante, elles sont l'objet de multiples définitions d'usage. Celles-ci sont beaucoup plus difficiles à circonscrire et sont souvent contradictoires. Qu'il suffise d'évoquer l'université des administrateurs, celle des professeurs, celle des étudiants, celle des entrepreneurs, celle des corporations professionnelles, des syndicats. Chacun y va de ses valeurs, de ses principes, de ses intérêts, de ses propres besoins ou des besoins sociaux qu'il perçoit.

Nous n'entreprendrons pas l'analyse de toutes les conceptions de l'université, mais les admettant, nous nous laisserons guider par elles vers la diversité des réalités universitaires et des relations à la société. A ce point de notre réflexion, nous pouvons dresser le sommaire suivant:

- Les lois définissent amplement la nature et les obligations des établissements universitaires. Elles désignent les fondés de pouvoir, les modes généraux de fonctionnement. C'est dans la pratique que ces dispositions prennent toute leur valeur.

- Dans les sociétés démocratiques, les universités font l'objet d'un débat politique visant à définir leur fonctionnement social, leur mission, leur degré d'autonomie. Ce débat se poursuit à l'intérieur des universités et entre les universités et diverses instances sociales. Une dimension importante du débat actuel a trait au rapport entre les universités et la partie défavorisée de la société. Il y a donc des *relations politiques* entre les universités et la société.

- Dans toute société, les universités sont soumises à des règles administratives nécessaires à leur bon fonctionnement; en tant que personnes morales, elles gèrent un ensemble important de ressources humaines, physiques et matérielles appartenant à la collectivité. Elles sont donc des institutions sociales comme d'autres et elles doivent assumer les fonctions normales de gestion et de contrôle. La structure interne des universités est très importante car elle peut faciliter ou gêner les contrôles sociaux et étatiques nécessaires. Dans notre société, l'Etat impose de plus en plus de normes administratives aux universités et un grand nombre de citoyens sont désormais soucieux de savoir comment on gère la partie des fonds publics affectés à ces établissements. Il y a donc *des relations de contrôle* entre les universités et la société.

- Dans nos sociétés de plus en plus techniques, il est devenu normal que les employeurs se préoccupent de la pertinence et de la qualité des formations professionnelles dispensées. Cette préoccupation est d'ailleurs partagée par tous les citoyens. Il y a donc *des relations fonctionnelles* entre les universités et la société. De même, se pose la question de l'à-propos des recherches menées à l'université.

- Dans toute société, les universités se situent au sommet de la *pyramide d'un système d'éducation;* elles font donc partie non seulement d'un réseau d'enseignement mais d'un réseau d'établissements scolaires. Au Québec, ce réseau se caractérise notamment par l'existence des cegeps et il en résulte des limitations sérieuses à toute tentative pour planifier et rationaliser les activités d'enseignement et de recherche post-secondaires.

CONCLUSION

Ces caractéristiques aident à comprendre l'essentiel du jeu des relations politiques et administratives. Il importe de distinguer les partenaires, les concurrents, les exclus et parfois les adversaires des universités. Car si à l'université il faut reconnaître des agents différents, — administrateurs, professeurs, étudiants — dans la société, il faut identifier des instances aussi différentes que l'Etat, les corporations professionnelles, les entreprises, les syndicats, les mouvements populaires.

Si nous arrivons à mieux définir ce qui est d'une part débat politique, contrôle démocratique, vérification

administrative, efficacité fonctionnelle et, d'autre part, les parties réellement en cause dans chaque cas, la question de *l'opinion publique* cessera de se poser sous l'angle du marketing; il faudra plutôt songer à inventer un moyen efficace pour faire connaître ce qui se fait dans les universités, le faire comprendre et le défendre s'il y a lieu.

HYPOTHÈSE DE CONSULTATION

Nous proposerons d'abord, à titre d'hypothèse, l'énoncé ci-après:

Les règles du jeu dans les établissements universitaires entre les administrateurs, les professeurs, les étudiants, les associations et les syndicats ont souvent pour conséquence de refermer les universités sur elles-mêmes, ce qui rend difficiles, sinon impossibles, les contrôles sociaux et politiques qui seraient importants.

- **Qu'en pensez-vous?**
- **Que pensez-vous de la place et du rôle des représentants socio-économiques dans ce contexte?**
- **Que pensez-vous de la responsabilité sociale des universités?**

CHAPITRE II

Éléments historiques

Pour donner plus de substance au point de vue que nous venons de définir, nous présentons quelques propositions visant à indiquer les rapports très étroits entre les institutions universitaires et l'histoire des sociétés où elles se sont développées. Nous leur donnerons pour objet les universités du monde, les universités québécoises et la société québécoise.

LES UNIVERSITÉS DANS LE MONDE

Nous serons très concis et proposerons le tableau synoptique de cinq conceptions de l'université définies par Henri Janne (1). Chaque type correspond à un pays, à une époque, à un inspirateur, à une finalité, à une conception générale, à des principes d'organisation. L'ensemble de ces traits illustre le caractère historique de toutes les institutions universitaires et montre qu'il n'est pas certain qu'une cité savante absolument pure et libre ait déjà pu exister.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES CINQ CONCEPTIONS

	Première partie: Conceptions idéalistes			Deuxième partie: Conceptions utilitaristes	
Chapitre	I	II	III	IV	V
Auteur principal	Un milieu d'éducation J.H. Newman	Une communauté de chercheurs K. Jaspers	Un foyer de progrès A.N. Whitehead	Un moule intellectuel Napoléon	Un facteur de production Conseil des Ministres de l'U.R.S.S.
Finalité	Aspiration de l'individu au savoir	Aspiration de l'humanité à la vérité	Aspiration de la société au progrès	Stabilité politique de l'Etat	Edification de la société communiste
Conception générale	Une éducation générale et libérale au milieu du savoir universel	L'unité de la recherche et de l'enseignement au centre de l'univers des sciences	La symbiose de la recherche et de l'enseignement au service de l'imagination créatrice	Un enseignement professionnel uniforme, confié à un corps organisé	Un instrument fonctionnel de formation professionnelle et politique
Principes d'organisation	— une pédagogie du développement intellectuel — internat et "tutors"	— une saine organisation facultaire — la liberté académique	— un corps professoral créateur — des étudiants capables d'appliquer quelques principes généraux	— une hiérarchie administrative — des programmes uniformes	— une manipulation contrôlée de l'offre de diplômés — le recours à toutes les forces productives de la nation
Conclusions quant au problème de la masse	Un réseau diversifié d'institutions d'enseignement supérieur au sein duquel les universités conservent leur originalité.			Un réseau officiel uniforme pour la masse et l'élite	Adaptation du nombre aux besoins de l'économie et diversification des institutions

I . Angleterre; II . Allemagne; III . Etats-Unis; IV . France; V . URSS.

Dans ces différents modèles qui se sont modifiés et adaptés avec le temps, on observe *une constante:* la vocation reconnue à l'université de représenter, dans une institution particulière, la signification d'ensemble de la culture du milieu qu'elle transmet d'une génération à l'autre.

LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Situer les universités québécoises par rapport au tableau précédent serait difficile, car elles oscillent entre plusieurs conceptions. Nos premières universités, Laval et McGill, furent créées sur le modèle des universités anglaises du XIX^e^ siècle. Elles prétendaient subvenir aux besoins de la société en répondant aux aspirations individuelles; comme d'une manière générale, une seule classe accédait à l'université, celle-ci était au service du type de société que concevait cette classe. Les applications des connaissances étaient limitées et stables.

Les universités de Montréal et de Sherbrooke furent créées sur le modèle des précédentes, alors que l'Université Sir George Williams s'est inspirée de la tradition américaine, avec l'enseignement aux adultes et les cours du soir. D'autres institutions, telles l'école des Hautes études commerciales et l'école Polytechnique de Montréal, ont été mises sur pied pour répondre à des besoins particuliers. L'Université du Québec marque un effort pour définir un type nouveau axé sur le décloisonnement des connaissances, la participation, la réponse à certains besoins socio-économiques et la régionalisation, dans le cadre d'un réseau d'établissements que l'on voulait diversifié et complémentaire.

La réforme des années 60

La réforme scolaire qui a profondément transformé le système d'éducation au début des années 60 ne portait pas sur les universités, mais elle a eu des répercussions considérables sur leur développement. Un des grands thèmes de cette réforme, la *démocratisation* de l'enseignement, était également prioritaire en d'autres pays occidentaux, tels la France et l'Angleterre. Comme le disait Fernand Dumont (2), la réforme s'est inscrite sous l'idéologie du rattrapage: constatant le retard du Québec relativement aux Etats-Unis et à l'Ontario, nous nous sommes d'abord fixé pour objectif de réduire l'écart qui nous séparait de ces sociétés scolarisées. Ainsi, l'objectif nous venait de l'extérieur, comme il est normal à une étape de démarrage. Il était inspiré par la foi dans la double puissance du savoir:

- **Puissance économique.** — Le savoir est un facteur déterminant du bien-être économique, individuel et collectif. "Qui s'instruit s'enrichit".
- **Puissance intellectuelle.** — Le savoir assure l'autonomie de l'individu et l'identité culturelle de la collectivité.

Le droit au savoir était perçu comme aussi fondamental et universel que le droit à la justice et à la santé, par exemple.

Le taux de scolarité des Québécois s'est effectivement modifié depuis les années 60. Aux niveaux préuniversitaires, les progrès sont remarquables; au niveau universitaire, il y a eu un accroissement important mais des écarts subsistent. Michel Robillard, de l'Université du Québec (3), a fait les constatations suivantes:

- La proportion des gens qui ont fait ou font actuellement des études universitaires est moins élevée au Québec que dans le reste du Canada.
- Ce désavantage est particulièrement marqué chez les francophones. Selon le recensement de 1971, les francophones du Québec qui ont atteint un niveau de formation universitaire sont de 40% moins nombreux que chez les Canadiens des autres provinces, de près de trois fois moins nombreux que chez les anglophones du Québec et de deux fois moins que chez les allophones du Québec.
- La progression des inscriptions est plus rapide dans les universités francophones du Québec depuis dix ans, ce qui indique une tendance à la réduction de cette disparité.

D'autre part les études sur la démocratisation de l'enseignement supérieur révèlent que la réponse à la demande sociale d'accès à l'université dépend davantage du législateur, de l'Etat et du niveau de vie d'une société que d'une université particulière. Au moment où les jeunes ont accès à l'université, un ensemble de facteurs ont déjà eu pour effet une sélection commençant dès le berceau. Ces facteurs sont de tous ordres: sociaux, culturels, financiers, psychologiques, familiaux.

L'université aurait donc une influence limitée sur ce phénomène, puisqu'elle se situe au terme d'un processus social de sélection qui agit comme une cause déterminante sur les individus et dont l'effet se fait aussi sentir sur le rôle accordé à l'enseignement supérieur. En ce sens, la démocratisation ne saurait être qu'une opération de longue durée.

Les grandes caractéristiques du développement universitaire

En même temps que cette réforme de l'éducation, et en partie à cause d'elle, notre société a changé à tous les niveaux et dans toutes ses dimensions, de sorte que la science, la connaissance et la réflexion se sont vu donner des fonctions bien précises en regard de situations historiques particulières. Les universités se sont adaptées plus ou moins bien à ces changements et elles se sont modifiées plus ou moins profondément. Voyons maintenant de façon succincte les principales caractéristiques du développement récent des universités québécoises.

- **La croissance**

  Cette croissance, conséquence de la démocratisation de l'enseignement supérieur, a pris diverses formes.

  La multiplication des universités

  Le nombre des universités a augmenté. En particulier la création du réseau de l'Université du Québec devait développer à l'échelle régionale l'enseignement supérieur et répondre à des besoins socio-économiques.

  L'augmentation des effectifs étudiants

  Les effectifs étudiants ont plus que triplé de 1960

à 1975. Il y a donc une expansion considérable de la fonction d'enseignement, base du financement des universités. Non seulement les effectifs ont augmenté, mais ils ont changé:

- arrivée d'un nouveau type d'étudiants issus des cegeps. D'où la nécessité de repenser le rapport collège-université.

- arrivée d'un autre type d'étudiants, la plupart à temps partiel, issus d'un système professionnel de formation ou d'un cheminement personnel. D'où l'ouverture à l'éducation des adultes avec les adaptations, si imparfaites soient-elles, qui en découlent.

La multiplication des programmes d'enseignement et de recherche
Limitées à une dizaine de spécialisations différentes avant 1960 les universités s'emploient maintenant à former du personnel pour occuper des milliers de tâches différentes pour lesquelles, prétend-on, des connaissances acquises à l'université sont nécessaires. D'où la réponse universitaire à une multitude de demandes sociales touchant les besoins de professionnalisation et de spécialisation des tâches, dans les secteurs de la santé, des services publics, des loisirs, de l'environnement.

Les universitaires ont entrepris des recherches de plus en plus diverses, reliées à de nouveaux besoins par exemple sur les techniques industrielles, médicales, d'organisation, de prévision, d'information.

L'accroissement du corps professoral
Conséquence directe de l'arrivée massive de nouveaux étudiants et de l'adjonction de programmes, cet accroissement numérique du corps professoral s'est accompagné d'un changement dans sa composition.

L'augmentation des frais
Les budgets des universités ont augmenté de façon spectaculaire, et maintenant leur financement est assuré en grande partie par l'Etat.

- **Des changements dans l'organisation des universités**
  - Les universités se sont elles-mêmes démocratisées et diversifiées de l'intérieur. La participation, la concertation et la syndicalisation entretiennent à l'intérieur le débat sur la relation à la société.

  - La croissance a amené les universités à soumettre à des règlements et à des formalités les rapports entre les individus et les groupes. Il faut des normes explicites et précises pour assurer la bonne marche d'un établissement aux effectifs très considérables.

  - La fonction administrative des universités a pris de l'ampleur et a envahi des sphères autrefois réservées à des personnes venant du secteur de l'enseignement. Le phénomène de la bureaucratisation a monté en flèche en même temps que celui de la syndicalisation.

  - Les universités sont des institutions de plus en plus difficiles à gérer; les crises et les grèves s'y succèdent sans cesse et l'accord sur les objectifs devient de plus en plus difficile.

- **Des changements dans les rapports avec la société**
  Les relations universités-société sont devenues plus serrées et plus complexes. Il y a lieu de discerner des relations de divers types tels que les contrôles administratifs et les responsabilités sociales des universités notamment au niveau de la recherche et de l'enseignement.

- **L'extension du rôle de l'Etat**
  Comme les universités sont de plus en plus à la charge financière de l'Etat, son rôle a pris de l'ampleur. Il est intervenu en incitant les institutions à se concerter afin de répondre le mieux possible aux besoins sociaux; il a créé de nouvelles universités. D'où la création de nouveaux organismes parallèles de concertation et de coordination qui ont déplacé les centres de décision.

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Sans prétendre faire l'histoire de notre société, il nous faut tout de même considérer certaines de ses caractéristiques dominantes, du moins celles qui se rattachent à l'objet de notre étude. Nous énumérerons à titre d'exemples quelques traits importants.

- La société québécoise de langue française est peu nombreuse, mais nos universités doivent assumer la gamme entière des tâches relevant de leur mission, tout en ne disposant que de ressources limitées. Quelle que soit l'issue du présent débat constitutionnel notre importance relative sur le continent nord-américain ne changera guère.

- Les limites de nos ressources supposent des choix plus nombreux et plus difficiles, de plus grands efforts de concertation et une plus grande efficacité.

- Compte tenu de notre contexte économique, l'Etat doit intervenir dans plusieurs domaines. Il le fait et le fera encore davantage à l'égard des universités, de sorte qu'il faut éviter que les besoins de l'Etat éclipsent ceux de la société; c'est ainsi que des choix s'imposent pour distinguer entre libertés, privilèges, caprices, besoins des hommes, besoins de l'économie.

- La société québécoise s'est transformée. Elle a connu notamment les phénomènes de l'industrialisation, de l'urbanisation, du développement du commerce, des media et des télécommunications. Elle s'est aussi distinguée par le développement massif du secteur des services, qui a pris l'allure d'une véritable industrie, sans doute à cause des pouvoirs limités que détient notre société sur ses secteurs industriel et scientifique. De nouveaux problèmes se sont posés, des solutions ont été mises au point. Les travailleurs, les femmes, les jeunes, les handicapés, les personnes âgées, bref tous les

groupes ont élaboré leur projet, ce qui nécessite des connaissances et des compétences.

Notre société doit, tout en se façonnant, moderniser et accroître ses équipements, et exploiter pleinement ses ressources. On le voit avec la crise de l'industrie du papier, la question de l'eau, le choix entre l'énergie nucléaire et l'énergie hydro-électrique. Là encore, il faut plus de connaissances et plus de compétences.

CONCLUSION

Comme dans toutes les sociétés occidentales, on a cru en la toute-puissance de la science et de la technologie; tant que celles-ci étaient sources d'innovations et de bien-être collectif, cette croyance n'était pas remise en question. Maintenant que des problèmes inopinés, tels ceux de l'énergie, de la pollution, du transport, du logement, surgissent ça et là, il faut admettre que cette puissance porte en elle-même ses points faibles. Il faut aussi reconnaître que le culte du savoir et de l'instruction ne peut avoir de sens que dans une société créatrice d'emplois et d'innovations. A cet égard, notre société se porte mal.

HYPOTHÈSE DE CONSULTATION

Suite à ces rappels historiques, nous proposons l'hypothèse suivante:

La croissance des universités québécoises s'est effectuée normalement au gré des circonstances et des pressions sociales: les universités ont assuré l'accès à l'enseignement supérieur en réponse à un besoin chez les jeunes et chez les adultes et ont multiplié leurs activités en conséquence. Cette croissance tient en partie au mode de financement des institutions qui est basé sur le nombre d'étudiants.

- **Peut-on imaginer une situation analogue pour les années 80?**
- **Que pensez-vous de ce mode de développement?**

CHAPITRE III

Fonctions de l'université

Faisant nôtres les grands objectifs de l'enseignement supérieur formulés par la Commission Carnegie (4), nous constatons que le débat sur les fonctions de l'université prend une tournure plus ou moins théorique selon le niveau auquel on a recours pour définir le concept de fonction. Pour notre part, nous aborderons d'emblée les fonctions traditionnelles de l'université, l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. En faisant ce choix, nous n'écartons pas la fonction critique ni la fonction d'innovation: au contraire, nous les tenons pour acquises, sachant qu'elles s'exercent dans les tâches d'enseignement, de recherche, voire de service à la collectivité.

Avant de traiter le contenu de ces fonctions, nous devons faire observer que nous ne les considérons pas comme exclusives à l'université; nous constatons en effet que ces fonctions sont de plus en plus assumées par un nombre grandissant d'agents sociaux, privés ou publics. C'est ainsi que dans la fonction d'enseignement, la formation et le recyclage des adultes sont assumés par l'université, le cegep, l'école polyvalente, Radio-Québec, l'ICEA, et l'entreprise privée, selon les objectifs qui leur sont propres. Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'université n'est pas le lieu unique de ces fonctions et que des rôles trop disparates la rendent à long terme de moins en moins spécifique et par conséquent, justifient de moins en moins le statut privilégié qu'elle souhaite conserver.

Il est un autre fait que nous voudrions relever, puisqu'il concerne autant l'enseignement et la recherche que les autres fonctions, soit la demande globale de services universitaires. Il n'y a pas un seul dossier sur les nouveaux programmes d'enseignement ni une seule demande de subvention de recherche qui ne se réfère à des besoins socio-économiques, culturels, pédagogiques. Les besoins semblent définis par une multitude d'instances et de personnes et il existe peu de zones d'arbitrage pour juger de leur caractère plus ou moins prioritaire, à part bien sûr les instances qui financent les activités universitaires.

Nous ne prétendons pas qu'il soit possible d'arbitrer harmonieusement les conflits entre divers types de besoins; à notre avis, les besoins d'une société dépendent de sa situation socio-économique et font partie intégrante de son système de valeurs. D'après le passé récent de notre société, il n'y aurait pas de limites à la croissance des besoins de professionnalisation, de promotion sociale et culturelle; il en ressort également que les universités ont fait des efforts d'ouverture et de disponibilité pour répondre à la montée des besoins, quelquefois au prix de la qualité des interventions. Ce passé nous enseigne enfin qu'il n'y a pas de consensus sur une priorité des besoins.

Déterminer cette priorité n'incombe déjà plus exclusivement aux universités. Ce choix est l'enjeu de la lutte politique entre des groupes et des institutions poursuivant des intérêts divers. La croissance quasi-élastique des besoins pose donc le problème de la concurrence entre les priorités et les besoins fondamentaux de la société, tels l'enseignement, la santé, la culture, les loisirs, le développement économique, l'aménagement du territoire.

L'ENSEIGNEMENT

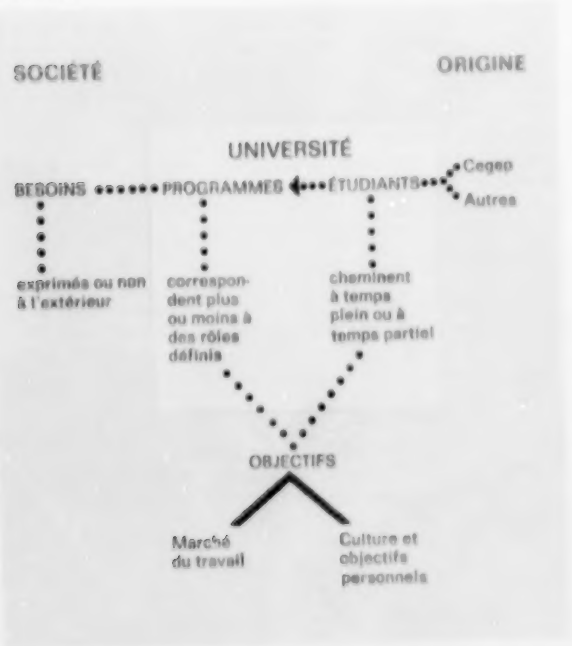
Compte tenu de l'importance que cette fonction prend dans les universités par les ressources humaines et matérielles et par l'espace qu'on y consacre, et compte tenu de son influence déterminante sur le financement des universités, nous croyons qu'elle mérite une attention toute particulière.

Nous proposons un schéma d'analyse qui peut paraître sommaire, mais qui a le mérite de clarifier les termes:

- En réponse à des besoins exprimés ou pressentis l'université met sur pied des programmes d'enseignement;

- Ces programmes correspondent à des fonctions sociales plus ou moins définies;
- Figurent dans ces programmes deux grandes catégories d'étudiants issus les uns du système scolaire régulier (CEGEP), les autres d'un cheminement personnel de formation;
- Ces étudiants font leur chemin à l'université à des rythmes différents, c'est-à-dire à temps plein ou à temps partiel, y cherchant une formation axée soit sur le marché du travail, soit sur la culture et sur des objectifs personnels.

SCHEMA



- **Les programmes**
  L'étude de la variété et du nombre de programmes universitaires aux trois cycles révèle une très grande différenciation du réseau universitaire québécois. Que l'on étudie les programmes par cycle ou par secteur, on constate un vaste éventail de choix. Etant donné le nombre des nouveaux programmes en instance d'approbation au Conseil des universités, il y a lieu de croire cependant que l'éventail n'est pas suffisant au regard des besoins perçus par les universités; du moins, il ne semble pas l'être dans certaines universités.

- **Les étudiants**
  Hétérogénéité, voilà la caractéristique que dégage l'étude des clientèles universitaires. Sans vouloir établir de catégories faciles, il convient tout de même de distinguer deux grands types de clientèles:

  – Les étudiants issus du système continu d'enseignement (CEGEP),

  – Les étudiants, qualifiés "adultes" issus d'un système particulier de formation.

Nous tenterons de soulever quelques questions sur les problèmes qui découlent de l'accueil de ces catégories d'étudiants qui cheminent, la plupart du temps, de façon parallèle. Il est souvent question des "deux solitudes" de l'université de masse.

Les étudiants issus du CEGEP
La création des cegeps n'a pas été sans causer aux universités des difficultés d'adaptation: novateur dans son approche, spécialisé dans sa formation, démocratique au niveau de la sélection, le cegep a créé une pression nouvelle sur les universités. Il arrive souvent que ces dernières soient encore mal adaptées et la liaison entre les deux niveaux demeure à harmoniser.

Les principales difficultés de la liaison cegep-université, selon nous, se résument ainsi:

– **l'évaluation de la nature et de la valeur de la formation reçue au cegep pose un problème aux universités lors de la sélection des étudiants; dans ce but, faut-il songer à un mécanisme d'évaluation à l'échelle nationale?**

– **des problèmes d'orientation se posent au moment de l'arrivée des étudiants à l'université; ces problèmes sont souvent la conséquence d'une mauvaise orientation antérieure de l'étudiant;**

– **les mécanismes d'admission et de sélection à l'université comportent des points faibles en ce qui concerne l'évaluation de la motivation de l'étudiant et de l'aptitude de l'étudiant à poursuivre des études supérieures;**

– **certains cours de base des programmes universitaires du 1er cycle font double emploi avec ceux qui sont offerts dans les cegeps.**

Les étudiants adultes
Si l'évaluation de la formation reçue au cegep pose un problème, il va de soi que l'évaluation de la formation et de l'expérience des étudiants adultes en pose autant, sinon davantage. Qui décide de l'aptitude de ces étudiants à poursuivre des études universitaires et comment le faire?

Sur ce terrain, les universités ont opté en général pour une approche souple et pragmatique qui a souvent permis à de nombreux étudiants de faire leurs preuves en cours de route. Cependant, des politiques d'admission plus ou moins rigoureuses ont conduit les universités à accueillir un nombre important d'étudiants qui étaient en quête, consciemment ou non, de prestige ou de promotion sociale.

On doit s'interroger sur les conséquences de ce phénomène non seulement pour les universités mais pour la société.

Le problème de la formation et du perfectionnement des adultes ne se pose pas uniquement à l'université; bien au contraire, il est au coeur du débat actuel sur l'éducation permanente, sur la "déscolarisation du processus éducatif" et la création d'une société éducative.

Déterminer les priorités sociales dans ce domaine et identifier les institutions les plus aptes à répondre à ces besoins ne va pas sans problèmes. Ces institutions sont nombreuses et ne font pas nécessairement partie du système scolaire traditionnel. Parmi les institutions scolaires, il nous semble que les écoles polyvalentes et les cegeps ont un rôle clé: les polyvalentes, pour la hausse de scolarisation générale des adultes et les cegeps pour répondre à leur vocation propre, soit celle de centres de services communautaires accessibles à la population régionale.

Il nous semble enfin que *le coût social et économique* de la concurrence entre les divers agents sociaux en cause serait trop élevé et que l'on ne peut laisser à chaque agent le soin de se tailler "ses" clientèles. Ne faudrait-il pas songer à un mécanisme d'arbitrage, du moins à un mécanisme auquel participeraient les institutions financées par l'Etat, pour faire le partage entre les diverses responsabilités?

- **Les objectifs de la formation universitaire**
  Les étudiants viennent à l'université, soit pour y chercher un héritage de valeurs, d'outils et de concepts, soit pour y chercher une formation professionnelle, ce qui pose la question de la pertinence et de l'utilité de la formation qu'ils y reçoivent.

Le marché du travail
Dissipons dès à présent une ambiguïté: il existe plusieurs marchés du travail, d'ailleurs fort différents d'un secteur à l'autre. Cette réserve étant faite, on comprendra que l'expression "marché du travail" renvoie à l'ensemble de ces marchés.
Les années 70 commencent à mettre rudement à l'épreuve la conviction chez bon nombre que le marché de l'emploi est élastique et que les possibilités de l'économie s'élargiront à la mesure de la nouvelle population active instruite. Malheureusement, il ne semble pas que l'économie se soit adaptée aussi rapidement à la multiplication des diplômés. Il faut souligner que c'est le cas de nombreux pays occidentaux.

Nous éprouvons des inquiétudes devant certaines tendances qui semblent s'affirmer:

- **Les universités québécoises, surtout les universités francophones, ont formé une proportion imposante du personnel qualifié pour le secteur des services publics et elles continuent de le faire, notamment dans les sciences humaines et sociales. Or, d'après certains indices, le secteur des services atteint la saturation. Comment les universités s'adapteront-elles?**
- **Traditionnellement, la formation du personnel hautement qualifié incombe aux universités. Dans les sociétés occidentales, ce personnel se concentre surtout dans les secteurs dits "productifs" (industries, transports, télécommunications) et se compose surtout de diplômés des secteurs scientifiques: génie, administration, sciences pures. Comment se situent le Québec et les universités francophones dans ce domaine?**
- **Beaucoup de programmes universitaires du 1er cycle sont très spécialisés, quelquefois même axés sur un marché du travail très étroit et strictement *québécois*. Ne faudrait-il pas repenser cette situation?**
- **Les universités québécoises pratiquent des contingentements dans certains secteurs professionnels pour des motifs économiques, professionnels, sociaux. Il y a lieu de se demander si le contingentement se pratique dans les bons secteurs. Il faut aussi se demander si cette situation ne maintient pas une mini-université élitiste à côté d'une université démocratique de masse. Cette mini-université serait-elle la seule dominée par des instances sociales extérieures à l'université, telles les corporations professionnelles? Quelles sont les conséquences de ce phénomène?**

Pour conclure sur la question du marché du travail, nous estimons que l'université (souvent associée à un "agent d'accréditation" du fait des diplômes qu'elle décerne) n'est pas qu'un simple engrenage dans la mécanique du développement social et économique; tout en précédant ce développement, elle doit s'en inspirer et s'y adapter. L'université ne saurait rester passive face à cette question; en cherchant à régler les programmes sur les besoins, ne doit-elle pas éviter de trop subordonner la connaissance à des marchés limités et changeants?

La culture et les objectifs personnels
La poursuite d'objectifs non reliés au marché du travail n'est pas une nouveauté, puisqu'elle s'inscrit dans les fonctions culturelles et sociales de l'université. Fait peut-être nouveau, un certain nombre d'étudiants viennent à l'université pour des objectifs étrangers aux notions de diplômes ou de scolarité. Il est difficile de mesurer l'importance et les incidences de ce phénomène, mais il doit être examiné dans le cadre général de l'éducation permanente et du rôle particulier que peuvent y jouer les universités.

Conclusion

Le visage des universités, surtout celles qui ont accueilli un grand nombre d'étudiants adultes, se trouve donc modifié par rapport aux années 60; par une sorte de "compromis historique", les universités ont évolué vers ce que l'on qualifie aujourd'hui *d'université de masse* (5). Souvent associée à tort ou à raison à une baisse de qualité, notamment sous l'angle des mécanismes de sélection et d'encadrement des étudiants, l'université de masse se caractérise notamment par la juxtaposition d'un 1er cycle très développé et de 2e et 3e cycles souvent plus élitistes et traditionnels. Enfin il y a eu aussi évolution de *l'environnement universitaire*. Que ce soit par l'essor phénoménal des télécommunications ou par les interventions de certaines universités qui "vont porter" la connaissance dans les milieux de vie privée et de travail des étudiants, le concept même de "campus" est en train de se transformer.

LA RECHERCHE

Nos commentaires sur cette fonction seront brefs, puisque l'étude de la recherche universitaire a été confiée à une autre commission. Toutefois il convient

d'aborder ici l'étude de cette question dans la mesure où la recherche est liée aux fonctions d'enseignement et aux autres fonctions institutionnelles.

Un bref diagnostic
Il est important, croyons-nous de rappeler la place de la recherche universitaire dans le système total de la recherche et du développement (R-D) au Québec. En effet, selon des statistiques pour 1973 (6), le secteur universitaire effectuait 32% des dépenses en recherche et développement, contre 48% pour le secteur industriel et 20% pour le secteur public. Toutefois, le peu de recherche qui se fait dans le secteur gouvernemental provincial et les objectifs que poursuit le secteur industriel, — moins soucieux de la mise en valeur et de la préservation des ressources nationales que les instances gouvernementales ne le sont — permettent d'affirmer que le secteur universitaire favorise davantage une recherche tenant compte des besoins culturels et socio-économiques du Québec. De plus, le secteur universitaire semble favoriser la priorité à la recherche fondamentale, sans que soit négligeable pour autant son apport à la recherche appliquée et même au développement expérimental. Ce diagnostic, bien que très sommaire, permet de mesurer la place importante que tient la recherche non seulement à l'université mais dans la société du Québec au sens large. Nous pouvons donc en conclure, sans risque d'erreur, que la recherche universitaire contribue sans cesse au *développement culturel, social, économique et éducatif* de notre société. Elle contribue au développement culturel en ce qu'elle permet constamment l'acquisition de nouvelles connaissances; au développement économique et social, en ce qu'elle permet l'application de connaissances; au développement éducatif en ce qu'elle est reliée à l'enseignement, dans la formation des ressources humaines hautement qualifiées.

La détermination des priorités de recherche
Deux faits apparemment contradictoires apparaissent lorsque nous essayons de définir le type de relations qui devrait exister entre les universités et la société en cette matière. D'une part, nous voudrions voir respecter l'autonomie universitaire lorsque vient le temps de définir les voies où devrait s'engager la recherche, d'autre part, nous souhaiterions pouvoir orienter ces voies, de façon à ce que la recherche universitaire réponde aux demandes les plus justifiées de la société. Nous avons donc souvent tendance à opter pour une planification libérale ou dirigiste. A notre avis, les relations souhaitables entre la société et l'université *se situent dans une conciliation de ces deux pôles.*

Des choix s'imposent qui devront tenir compte d'une part, des orientations que privilégie la société, de l'à propos des travaux envisagés et de leur application éventuelle; d'autre part, de la liberté, de l'autonomie des universités et des connaissances et compétences acquises par ceux qui y poursuivent des activités de recherche. Une des questions importantes tient à l'établissement de ces choix et aux instances qui doivent les faire. A cet égard, nous estimons indispensable la présence d'universitaires au sein de ces instances.

Enfin, une autre question mérite d'être posée. Une fois les priorités définies, qui décidera du type de recherche à faire à l'université et ailleurs?

Voilà autant de questions sur lesquelles nous sollicitons les points de vue.

La responsabilité sociale (7)
Pour des raisons qu'il serait difficile d'apprécier, un grand nombre de particuliers et de groupes sociaux se préoccupent davantage de l'utilisation des fonds publics en matière de recherche qu'en matière d'enseignement. Peut-être est-ce dû au caractère quelquefois confidentiel que présentent les résultats ou les applications de ces recherches. Nous ne pouvons en juger, mais il reste que, de plus en plus, certaines instances sociales s'interrogent sur la nature et les effets de la recherche menée dans les universités. Il faudra donc que les universitaires trouvent de nouveaux moyens d'informer la société de leurs travaux. Au fait, ce phénomène n'est pas propre au Québec (8).

Conclusion
Nous sommes conscients de l'état embryonnaire de notre réflexion sur la recherche. Ainsi, nous n'avons pas abordé les problèmes de la formation des chercheurs, de la relation nécessaire entre la recherche et l'enseignement, de la recherche interdisciplinaire, de la constitution d'équipes capables d'entreprendre des projets à long terme et de la place des universités dans le réseau des institutions de recherche au Québec.

Nous n'écartons pas de nos discussions ni de notre rapport définitif ces différents aspects.

LES AUTRES FONCTIONS
Depuis quelques années, il est de plus en plus question des "services à la collectivité" que devraient rendre les établissements universitaires. Ce terme nous apparaît inapproprié, car il suggère que l'enseignement et la recherche ne sont pas des services à la collectivité.

Ceci dit, nous comprenons que les fonctions plus classiques d'enseignement et de recherche devraient viser à répondre aux besoins de toutes les parties de la population; il est certain par ailleurs que d'autres services seraient souhaitables, que notamment les universitaires pourraient mettre leur savoir-faire à la disposition des divers mouvements sociaux et populaires. Cette disponibilité nous apparaît comme fondamentalement étrangère aux *contrats* de toutes sortes que des universitaires peuvent conclure avec n'importe quel groupe de la société. Nous nous référons ici à une *fonction sociale* de l'université comme institution publique.

S'agit-il vraiment de fonctions nouvelles? Peut-être pas. Les universités ont toujours entretenu des contacts avec certains groupes sociaux auxquels elles ont rendu des services, mais on leur reproche aujourd'hui d'en avoir privilégié certains, en particulier ceux qui avaient beaucoup de ressources et de pouvoirs.

Nous proposons comme voie de réflexion un ouvrage récent par M. Michel Pichette de l'UQAM (9). Dans

cette étude, l'auteur analyse la situation présente, constate que traditionnellement les universités ont été au service des milieux professionnels, économiques, politiques et technologiques et que les groupes populaires, c'est-à-dire les laissés pour compte, les populations en marge des centres de décision, n'ont jamais pu avoir accès aux ressources de l'université.

Rejetant le modèle d'une université au service des groupes les mieux nantis et postulant que l'université actuelle est le lieu privilégié de la promotion individuelle, l'auteur propose une voie supplémentaire d'accès à la connaissance: *la promotion collective* et à un autre niveau, *la promotion culturelle*.

Au risque de schématiser indûment sa pensée, nous en indiquerons certains éléments:
- La clé de l'affranchissement des groupes défavorisés et de leur emprise sur le milieu réside dans la connaissance et le savoir, ressources qui sont concentrées de façon privilégiée dans les universités.

- Ce que les universités doivent envisager dans l'immédiat, ce sont les moyens à prendre pour que les connaissances, les compétences et les recherches dont elles sont la source puissent servir aux individus et aux groupes sociaux qui en ont besoin, sans que pour autant ils soient contraints de passer par les études traditionnelles, étrangères à leurs besoins.

Il s'agit donc, non pas de l'accès individuel à l'université, mais de l'université accessible aux "gens ordinaires". En toute logique, l'auteur propose l'instauration dans les universités d'une fonction de services à la collectivité qui serait en quelque sorte la reconnaissance de la part de l'Université qu'au-delà des types habituels de formation, il existe des possibilités de rapports à la science et au savoir accessibles même à ceux qui n'ont pas la formation qu'elle exige.

CONCLUSION

L'analyse des fonctions des universités, si sommaire soit-elle, révèle que les universités sont sollicitées de toutes parts pour répondre à des besoins souvent disparates et contradictoires et qu'elles ont elles-mêmes pris l'initiative d'intervenir dans des domaines qui leur étaient autrefois étrangers. Comme la Commission Carnegie semblait le constater aux Etats-Unis (10), il pourrait même y avoir chez nous, compte tenu de nos ressources et du potentiel qu'elles représentent, une sursaturation de fonctions dans l'enseignement supérieur.

Il y aurait donc lieu de rechercher une plus grande cohésion dans l'accomplissement des fonctions universitaires au Québec. Nous nous demandons s'il est essentiel d'intégrer les trois fonctions étudiées pour qu'une université se maintienne et puisse répondre aux besoins de la société. Ne pourrait-on pas envisager un réseau universitaire qui serait un peu plus différencié et qui permettrait à des institutions particulières de se spécialiser et d'exceller dans une ou quelques fonctions particulières?

Ce type de différenciation n'est-il pas observable dans les faits au Québec? Mais n'étant pas explicité et résultant d'une conjoncture plutôt que d'un consensus, il ne se prête pas à une discussion ouverte et franche sur les choix qui s'imposent. Nous souhaitons cette discussion et proposons qu'on définisse clairement le cadre d'un réseau différencié d'enseignement supérieur, au sein duquel chaque institution puisse se développer librement, en fonction d'un modèle *autonome* et selon sa vocation propre; l'ensemble du réseau serait par ailleurs orienté vers des tâches primordiales pour l'ensemble de la société.

De plus, nous comprenons que cette question est reliée aux tâches du corps professoral. A cet égard, nous souscrivons au point de vue de l'ancien président du Conseil des universités, M. Germain Gauthier: *"A l'époque de Humboldt, tout professeur d'université était chercheur... Les conditions ont changé et nul n'ira prétendre que, dans le type d'organisation propre à l'université de masse, une personne puisse exceller à la fois dans l'enseignement, la recherche... et les autres activités de service"* (11).

Nous souhaitons donc une réflexion qui permettrait aux professeurs et aux universités de faire des choix judicieux, compte tenu de leurs talents, des ressources, des compétences et des objectifs de qualité et d'excellence à privilégier.

HYPOTHÈSES DE CONSULTATION

Les programmes d'enseignement

Nous formulons l'hypothèse suivante

En théorie, un programme universitaire comporte les caractères suivants:

- il est fonction de *finalités* liées ou non à un rôle social;

- il est constitué d'un ensemble de moyens d'apprentissage (cours, séminaires, conférences) reliés à un principe intégrateur qui renvoie aux finalités;

- il prend forme dans des activités concrètes où les étudiants bénéficient d'un encadrement et d'un environnement universitaire (bibliothèque, médiathèque, comités de programmes, échanges libres, réunions).

Dans la pratique, le concept de programme semble de plus en plus difficile à mettre en oeuvre.

Selon nous, trois causes principales seraient à l'origine de ce phénomène:

La présence d'un grand nombre d'étudiants
- Les étudiants sont souvent sélectionnés en fonction de leur rendement scolaire et non en fonction de leurs motivations et de leurs aptitudes;

- Etant donné leur nombre et les horaires, les étudiants ne bénéficient pas toujours d'un encadrement approprié.

La multiplication des étudiants à temps partiel
- Ces étudiants ne viennent à l'université que quelques heures par semaine, et ce, pendant toute la durée de

leur cours, selon une séquence qui ne favorise pas toujours l'acquisition des connaissances.

La modification de l'environnement universitaire
- Télécommunications et nouveaux moyens d'accès à la connaissance;

- Interventions universitaires qui font que l'étudiant reçoit l'enseignement dans "son" milieu de travail et de vie (téléuniversité, enseignement dans les sous-centres géographiques).

Nous formulons donc l'hypothèse que les universités doivent repenser la notion de programme, sinon son application.

Qu'en pensez-vous?

Les clientèles étudiantes
Nous formulons l'hypothèse suivante:

L'accueil à l'université d'un grand nombre d'étudiants à niveaux d'expérience et de formation hétérogènes rend de plus en plus difficile la définition du niveau universitaire. N'est pas nécessairement de niveau universitaire ce qui se pratique à l'université.

Qu'en pensez-vous?

Le marché du travail
Nous formulons l'hypothèse suivante:

Considérant les difficultés des prévisions à long terme dans la conjoncture économique actuelle, et considérant les besoins changeants de la société, nous estimons que les programmes de 1er cycle sont souvent trop spécialisés et préparent mal à la polyvalence des tâches.

Qu'en pensez-vous?

Le réseau universitaire québécois
Nous formulons les hypothèses suivantes:

Le réseau universitaire québécois étant diversifié, il nous paraît souhaitable que son caractère "pluraliste et différencié" soit reconnu et mis en oeuvre, notamment en ce qui concerne les points suivants:

- Il serait opportun de repenser la configuration du réseau en fonction de la spécificité des institutions qui le composent:
  - soit par fonctions;
  - soit par secteurs scientifiques;
  - soit par cycles d'enseignement;
  - soit par groupes linguistiques et par régions;
  - soit selon tout autre agencement cohérent.

  Ce faisant, il serait essentiel que le financement des institutions soit lié à la spécificité de chacune.
  Ce faisant, il serait essentiel que soit repensée la spécialisation des tâches du personnel enseignant.

- Il serait opportun de repenser la liaison entre l'université et le cegep, ce dernier étant conçu comme centre régional offrant des services à la collectivité.
  Cette liaison est essentielle à la cohésion entre les programmes réguliers, les programmes d'éducation des adultes et les services à la collectivité.

- Il serait opportun d'instituer un *mécanisme d'arbitrage ou d'orientation* pour déterminer quelles institutions devraient se charger de subvenir aux besoins particuliers de recyclage, de promotion collective et de promotion culturelle, selon des critères sociaux, économiques, pédagogiques.
  Ce mécanisme devrait comprendre d'autres agents sociaux que les universités, les cegeps et les écoles polyvalentes.

- Eu égard au nouveau type de demandes d'éducation sociale et culturelle, il serait peut-être opportun, plutôt que de proposer aux universités de répondre elles-mêmes à ces besoins, d'envisager la création de nouvelles institutions, par exemple les centres locaux de services communautaires (CLSC).

Qu'en pensez-vous?

Conclusion générale

Nous ne nous permettons pas de tirer une conclusion de notre travail à ce moment-ci puisque la consultation aura essentiellement pour objet de nous aider à réorienter, rajuster ou confirmer certaines hypothèses. Ces hypothèses, nous avons tenté de les formuler aussi radicalement que possible, espérant par là susciter des réactions, des oppositions, mais surtout de la participation.

En terminant, nous proposons à la réflexion un extrait d'un texte de Fernand Dumont sur l'université québécoise:

"En tout cas, dans la situation présente, il est ridicule d'affirmer, comme on l'entend souvent, que l'université n'est pas intégrée à la société. Cette intégration existe, mais elle est trop dissimulée par rapport à la fonction manifeste de l'enseignement et de la recherche. Par toutes sortes de canaux, les professeurs participent de l'Etat, de l'entreprise, des mouvements sociaux. Par nos diplômes, nous assurons des statuts sociaux. Par nos recherches, nous contribuons à mettre la culture au service de certains intérêts ou de certains engagements. Officiellement neutres, nous sommes en plein coeur des conflits de pouvoirs et de conceptions du monde. Cela n'a rien de scandaleux: l'institution universitaire n'est pas plus située dans une sorte d'empyrée platonicien que les Eglises ou les partis. Le problème est ailleurs, dans le fait que tout cela ne soit pas plus ouvertement connu, critiqué, intégré" (12).

C'est dans cette voie de réflexion que nous voulons faire de la consultation une occasion de mieux connaître l'université.

NOTES

1. Henri Janne, "L'Université et les besoins de la société contemporaine", dans *Cahiers de l'Association internationale des universités*, no 10 (1970), p. 5.

2. Fernand Dumont, "Sur le devenir de l'université du Québec", dans *l'Université québécoise du proche avenir* (Montréal: Hurtubise HMH, 1973), p. 195-223.

3. Michel Robillard, *Les clientèles universitaires au Québec: évolution passée et perspectives d'avenir*, 1966-1990 (Québec: Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec, nov. 1976), p. 58 (Texte polycopié)

4. "The provision of opportunities for the intellectual, aesthetic, ethical, and skill development of invidual students, and the provision of campus environments which can contructively assist students in their more general development growth;
"The advancement of human capability in society at large;
"The enlargment of educational justice for the post-secondary age group;
"The transmission and advancement of learning and wisdom;
"The critical evaluation of society — through individual thought and persuasion — for the sake of society's self-renewal".
Carnegie Commission on Higher Commission, *The Purposes and the Performance of Higher Education in the United States. Approaching the year 2000* (N.Y.: Mc Graw-Hill Book Co., 1973). Résumé dans *A digest of Reports of the Carnegie Commission on Higher Education* (N.Y.: Mc Graw Hill Book Co. 1974), p. 177-190.

5. "L'Université de masse est le fruit de l'expansion numérique de l'université traditionnelle et elle constitue une juxtaposition d'activités plutôt qu'un processus d'intégration et de reconversion". Extrait d'une allocution prononcée lors de la remise des doctorats d'honneur à l'Université de Sherbrooke, le 7 octobre 1977.

6. Statistique Canada, *Dépenses au titre de la recherche et du développement au Canada, 1963-1973* (Ottawa: juin 1976). (Numéro de catalogue 13-403)

7. Voir ci-dessus note 6 du comité de coordination, p. 23.

8. "The confusion over the proper modes of governance for for academic science can begin to be clarified by recognizing that public and congressional involvement in research policy is likely to grow. The decline in confidence in virtually all social institutions that has been a prominent feature of national life in recent years has also affected the universities, which have been subject to growing demands for accountability in the expenditure of public funds and more responsiveness to broad social concerns". Bruce L.R. Smith and Joseph J. Karlesky, "The Universities in the Nation's Research Effort", dans *Change Magazine Press*, (1977), p. 242.

9. Michel Pichette, *L'Université, pour qui? A propos de la mission de service à la collectivité de l'Université*, (Montréal: Service de l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal, oct. 1977).

10. "Higher Education is now heavily loaded with functions . . . We propose a search for greater cohesion", Carnegie Commission on Higher Education, *op. cit.*, p. 3.

11. Extrait de l'allocution prononcée lors de la remise de doctorats d'honneur à l'Université de Sherbrooke le 7 octobre 1977.

12. Dumont, *op. cit.*, p. 213.

Troisième partie

Document du comité comité d'étude sur l'organisation du système universitaire

Introduction

Depuis la première réunion du Comité de coordination de la Commission, soit depuis le début de septembre 1977, le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire a siégé un jour par semaine.

Le comité a fait l'inventaire des questions contenues dans son mandat et ses membres ont entrepris, individuellement, la lecture de divers rapports et documents traitant de ces questions.

Par ailleurs, les membres du comité ont eu des entretiens avec les représentants de certains organismes, distincts des établissements universitaires proprement dits, afin d'obtenir des précisions quant à leur rôle passé et quant à leurs objectifs en matière de planification et de coordination.

La composition du comité et ses conditions particulières de travail ont évidemment influé sur le contenu du présent rapport. Peu nombreux, les membres du comité étaient, par surcroît, de formation, d'expérience et de points de vue diversifiés. De plus, le comité ne disposait pas de toute l'information souhaitable et ne bénéficiait d'aucune infrastructure de recherche. Enfin les membres du comité ont dû se soumettre à des délais très courts.

Ces nombreuses limitations expliquent en partie que les membres du comité aient dû, à ce stade-ci des travaux, orienter le rapport vers la formulation d'une série de questions jugées fondamentales, plutôt que d'y consigner l'état de leurs réflexions.

Ce choix du comité indique toute l'importance qu'il accorde à la consultation et à la réflexion collective.

Le gouvernement du Québec, dans le texte officiel créant la Commission d'étude sur les universités, a confié au comité d'étude sur l'organisation du système universitaire le mandat suivant:

En premier lieu, on traitera du rôle de l'Etat à l'égard des universités, notamment pour ce qui est du financement, du contrôle et de la coordination du réseau universitaire. Il y aura lieu de mettre en relief les conséquences des décisions de l'Etat sur la gestion interne des universités.

Le second volet sera celui de la coordination et de la planification de l'ensemble du réseau multiple et diversifié des universités du Québec. On devra évaluer ce qui a été fait jusqu'ici et la manière dont cela a été fait, pour mieux guider l'avenir.

Le troisième volet sera celui de la gestion interne des universités: la distribution des pouvoirs et des responsabilités entre les composantes de la communauté universitaire, la participation à la prise de décisions, la diffusion de l'information dans la communauté universitaire, les modifications qui pourraient s'imposer aux chartes ou lois des universités.

Avant d'aborder les questions dont notre mandat nous confie l'étude, il convient de rappeler quelques constatations qui ont guidé notre réflexion.

Une première constatation a trait aux relations entre l'université et la société. Les membres du comité comprennent que les principaux points de leur mandat sont liés à des exigences de la société à l'égard de l'université et que l'organisation du système universitaire varie en fonction du rôle que la société attribue à l'université.

Les membres du comité constatent aussi des différences importantes au sein des divers établissements du réseau universitaire québécois: leurs tailles, leurs façons de s'acquitter de leurs diverses missions (enseignement, recherche, service à la collectivité), leurs modes de gestion, leurs traditions, les caractères de leurs clientèles et de leurs corps professoraux. On ne peut faire abstraction de ces différences.

CHAPITRE I

Rôle de l'Etat à l'égard des universités

DÉFINITION

Le premier volet de notre mandat nous invite à aborder le "rôle de l'Etat à l'égard des universités, notamment pour ce qui est du financement, du contrôle et de la coordination du réseau universitaire" et soulève une première question: quelle définition faut-il donner au mot Etat? Selon une acception très large, le mot désigne l'ensemble des institutions publiques; il peut aussi avoir un sens restreint et désigner la seule direction politique du gouvernement.

Pour éviter de s'éloigner de son mandat et de s'engager dans un débat trop théorique sur le rôle de l'Etat dans la société, le comité retient la définition qui assimile l'Etat aux institutions gouvernementales.

Dans ce premier chapitre, le comité considère uniquement la question du financement du réseau universitaire par l'Etat; les questions de contrôle et de coordination de ce réseau seront étudiées au chapitre deuxième.

EXPOSÉ DE LA SITUATION

L'intervention croissante de l'Etat dans le financement du réseau universitaire a coïncidé avec l'accroissement proportionnel du groupe d'âge de 18 à 24 ans dans la population au cours des années 60. Cette période a également été marquée par la démocratisation de l'enseignement et par la valorisation des interventions publiques dans le secteur social.

Aujourd'hui, le financement par le gouvernement du Québec couvre 84.9% des frais d'exploitation des universités (tableau 14). On compte 144 635 personnes qui suivent des cours à l'université, dont 44% à temps plein (tableau 2). Le réseau universitaire coûte environ $600 millions (1976-1977) aux contribuables, c'est-à-dire le vingtième du budget annuel du gouvernement du Québec.

Le comité ignore si cette somme de $600 millions est suffisante. En mentionnant ces chiffres, il cherche à faire comprendre les incidences budgétaires éventuelles de certaines recommandations.

Pour éclairer notre propos, il nous semble opportun d'esquisser le processus d'attribution des budgets annuels aux universités par le gouvernement. Le ministère de l'Education du Québec, de concert avec le Conseil des universités, le Conseil du trésor et le Conseil des ministres fixe selon la base dite "historique", une partie du budget du réseau universitaire et le répartit entre les divers établissements. Chaque université reçoit le projet de budget qui la concerne. C'est à ce moment que les universités doivent indiquer la population étudiante prévue qui déterminera la subvention de "développement", soit à la hausse, soit à la baisse, et présenter certaines demandes "supplémentaires". De plus, le ministère accorde une partie des subventions pour les "cas particuliers", ceux qui n'ont pas été pris en compte dans le calcul de la subvention de l'année précédente ou qui, l'ayant été, n'ont pas été assimilés aux dépenses régulières. Sont aussi ajoutées les subventions d'implantation des nouveaux programmes qui ont reçu l'approbation du ministère. La seule marge de manoeuvre budgétaire des universités est fonction de la croissance de leurs effectifs étudiants.

Comme la base historique ne permet d'octroyer que des subventions de "dépenses considérées", les universités ont peu de liberté budgétaire. Seule la diminution du personnel peut libérer des ressources, à moins d'envisager une réduction des frais courants. Nous devons aussi signaler la règle de non-transférabilité des sommes imputées au poste "autres dépenses" vers les trois postes "masses salariales", et inversement. Cette règle semble tenir à ce que le ministère entend éviter une augmentation des "masses salariales" au détriment des autres obligations financières de l'université. Pareilles règles entraînent pour la gestion interne des universités des contraintes dont il sera question plus loin.

Quelques énoncés résument les règles de ce financement:

- Une forte partie du financement est d'application générale; chaque université, bien qu'assujettie à certaines contraintes, conserve la pleine responsabilité de la répartition de son budget;
- le financement des dépenses d'exploitation des universités est établi selon la base "historique" et selon le nombre des étudiants équivalence temps complet[1] inscrits à l'université;
- les subventions sont attribuées pour chaque année universitaire et les corrections nécessaires sont apportées rétroactivement et de façon continue;
- de nombreux cas particuliers font exception aux règles établies; ils sont traités séparément.

Le ministère de l'Education rédige périodiquement des études techniques qui nous permettent d'apprécier l'ampleur et la complexité du financement des universités et des problèmes que pose la modification du système en vigueur. Ces études telles, par exemple, le *Document de travail sur les stratégies triennales* font l'objet de commentaires de la part du Conseil des universités, de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) et des établissements eux-mêmes. Seuls les organismes susmentionnés peuvent ainsi faire connaître leurs points de vue au ministère. Ni la Fédération des associations de professeurs des universités du Québec (FAPUQ), ni les centrales regroupant les syndicats de professeurs des universités, ni aucun organisme représentatif des autres éléments de la communauté universitaire n'a encore ce privilège. Selon les

membres de notre comité, il faudrait que les divers éléments de la communauté universitaire et peut-être d'autres groupes intéressés soient invités à discuter ces stratégies.

Ce mode de financement, ayant été conçu au cours d'une période de croissance, ne saurait s'appliquer durant une période de plafonnement des effectifs et encore moins durant une période de déclin. En effet, la part de la subvention de "développement" établie selon le nombre d'étudiants inscrits à chacune des universités, risque d'entraîner des diminutions brusques de budget; les universités ne pourront s'y adapter rapidement étant donné que les dépenses sont en général incompressibles. Quelques nouvelles formules ont été proposées par le ministère mais aucune d'entre elles n'a été jugée acceptable par les universités, par la CREPUQ ou par le Conseil des universités. Une nouvelle formule, dont l'objet est d'atténuer les écarts soudains dans le niveau de financement d'un établissement, a été proposée par le Comité de financement du Conseil des universités (2). Le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire n'a étudié les incidences d'aucune des nouvelles formules proposées. Cependant, des solutions judicieuses et acceptables à moyen ou à long terme doivent en même temps permettre aux universités de subvenir à leurs besoins à court terme. Le mode de financement des établissements était fondé jusqu'ici sur un objectif d'accessibilité et, en conséquence, les paramètres retenus pour l'attribution des subventions pouvaient être largement quantitatifs.

La définition de nouveaux objectifs permettra peut-être d'élaborer de nouveaux critères d'affectation des ressources, de préciser des indicateurs de qualité et d'amener un déploiement différent des activités. Dans cette optique, les membres du comité souscrivent entièrement aux propos que tenait sur cette question M. Yves Martin:

> "Les choix à faire constituent des formes de pari, s'appuyant sur des valeurs plutôt que sur des calculs. Le cadre de référence est l'avenir, alors que les contraintes financières sont éminemment de l'ordre du présent" (3).

QUESTIONS EN VUE DE LA CONSULTATION

N'y aurait-il pas lieu d'établir un mode de financement des universités s'échelonnant sur plus d'un exercice financier? Cela ne permettrait-il pas aux universités de planifier à moyen terme et de mettre en oeuvre des mécanismes internes de consultation qui favoriseraient une meilleure allocation des ressources?

Si chaque établissement doit conserver son originalité, quelle "marge de manoeuvre" le financement doit-il permettre? Une certaine autonomie ne suppose-t-elle pas une concertation ouverte et efficace entre l'université et le ministère de l'Education?

Une diminution des effectifs étudiants risque d'entraîner un gel des postes et, par conséquent, un vieillissement du corps professoral. Ne devrait-on pas permettre certains engagements de personnel afin d'éviter ce vieillissement, tout en définissant de nouvelles tâches pour une partie du personnel hautement qualifié qui deviendrait alors disponible?

CHAPITRE II

Coordination et planification du réseau universitaire

DÉFINITIONS

Il apparaît opportun de préciser le sens attribué à certains mots clés tels concertation, planification, coordination et contrôle.

Concertation: échanges de vues tendant vers un accord entre plusieurs groupes qui poursuivent le même but.

Planification: détermination des buts à poursuivre et des moyens les plus prometteurs pour les atteindre.

Coordination: agencement et répartition des tâches entre les divers éléments d'un réseau, en fonction des objectifs poursuivis.

Contrôle: surveillance et vérification des réalisations relativement aux normes ou critères.

LES INTERVENANTS ET LEURS RÔLES

Conformément à son mandat, le comité a voulu identifier les organismes chargés de planifier ou de coordonner l'ensemble du réseau universitaire, et à en connaître leurs missions. Pour ce faire, le comité a consulté les lois constitutives de certains organismes ou, à défaut, les textes ou documents qui les définissent. Pour mieux saisir les objectifs, les modes d'intervention et les difficultés qu'éprouvent ces organismes dans la poursuite de leurs missions, le comité a tenu des séances d'information avec certains d'entre eux.

Les organismes suivants sont aptes à réaliser la coordination et la planification du réseau universitaire québécois.

La Direction générale de l'enseignement supérieur (D.G.E.S.)

La Direction générale de l'enseignement supérieur a été mise sur pied lors de la création du ministère de l'Education (1964). Ses principales tâches consistent à arrêter les normes de financement et d'attribution des diplômes dans les universités (sur recommandation du Conseil des universités), à statuer sur les projets d'investissement et à effectuer les études nécessaires

au fonctionnement et au développement des universités.

Selon le rapport annuel du ministère publié en 1974, les objectifs poursuivis par cette direction sont les suivants:

- promouvoir l'enseignement supérieur;
- assumer le développement des institutions universitaires;
- orienter et coordonner la formation et le perfectionnement du personnel des carrières supérieures et du personnel du système scolaire du Québec;
- favoriser le développement de la recherche universitaire et la formation des chercheurs;
- orienter les citoyens vers les carrières supérieures selon les aptitudes de chacun et les besoins de la société, par le moyen de l'information et par un régime de bourses. (4)

Le Conseil des universités

Le Conseil des universités, créé en 1968[5], remplit une fonction consultative auprès du ministre de l'Education. Il donne des avis sur les besoins de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire, il propose les objectifs à poursuivre et adresse des recommandations sur le développement des institutions universitaires et sur la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur. Enfin le Conseil des universités recommande des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres niveaux d'enseignement. (article 3)

En outre, cette loi de 1968 oblige le ministre à soumettre à l'avis du Conseil tout plan qu'il entend mettre en oeuvre pour le développement de l'enseignement supérieur, les budgets annuels d'exploitation et d'investissement, ainsi que leur répartition, les mesures qu'il entend adopter pour assurer la coordination entre les établissements d'enseignement supérieur, et enfin les règles de normalisation des méthodes comptables (article 4).

Le Comité conjoint des programmes

Le Comité conjoint des programmes ,créé en 1970 par le Conseil des universités et la DGES, réunit neuf personnes choisies conjointement par le Conseil et le ministère de l'Education. Le mandat de ce comité consiste principalement à apprécier la qualité et l'opportunité des programmes des universités québécoises et à recommander au Conseil l'approbation des nouveaux programmes et de mesures pour coordonner ceux qui sont en vigueur.

Le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial

Le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC) a été créé par décret en 1972. Composé de représentants du ministère de l'Education, des universités et des collèges, il a pour mandat d'étudier les divers problèmes de coordination que posent les niveaux d'enseignement universitaire et collégial et de prendre des mesures pour éviter entre ces deux niveaux une coupure qui serait préjudiciable aux étudiants.

La Commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation

La Commission de l'enseignement supérieur est un organisme interne du Conseil supérieur de l'éducation créé en 1964[6]. Elle a pour mission de présenter à ce dernier des propositions relatives à l'enseignement supérieur (article 24).

L'ensemble de ces organismes constitue l'appareil administratif mis en place par les autorités gouvernementales dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Autres agents de planification et de coordination

Il convient aussi, en raison notamment des incidences de leurs interventions sur les programmes, de signaler le rôle des corporations professionnelles de l'Office des professions du Québec, des diverses centrales syndicales du secteur de l'enseignement, ainsi que des ministères à compétence sectorielle, tel celui des Affaires sociales, et des diverses sociétés savantes.

Chaque établissement universitaire exerce, à l'égard de ses composantes, des fonctions de planification et de coordination. Toutefois, dans le cas des constituantes de l'Université du Québec, l'exercice des fonctions de planification et de coordination est orienté par le siège social.

Enfin, on doit noter le rôle exercé par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ), association d'administrateurs constituée par les universités en 1967. La CREPUQ joue un rôle de représentation auprès des organismes gouvernementaux désignés plus haut et fait office d'organisme de concertation et de coopération entre les établissements.

Conclusion

Les membres du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire n'ont pas encore analysé d'une façon exhaustive le rôle joué par les divers organismes en matière de planification et de coordination; ils comptent le faire après l'étape de la consultation publique. Néanmoins, ils notent que dans plusieurs secteurs aucune politique de développement n'a encore été définie par les organismes gouvernementaux et que l'effort de coordination de la part de l'Etat semble presque nul ou à tout le moins très indirect. Il faut souligner que l'intervention passée de l'Etat ou plus précisément, celle du ministère de l'Education, en matière de planification et de coordination, semble avoir reposé sur des

mesures incitatives plutôt que coercitives. L'instauration par les diverses universités de programmes non agréés par le Comité conjoint des programmes en est sans doute une illustration.

Les mesures destinées à réaliser les objectifs de la planification et de la coordination peuvent être d'ordre budgétaire, administratif ou pédagogique. L'application de ces mesures, leur degré de coercition et le niveau d'intervention présupposent des choix orientés par les principes suivants:

- le respect de la diversité du réseau, ce qui implique la concurrence et le double emploi;
- la complémentarité absolue entre les établissements du réseau, ce qui implique une intégration structurelle;
- une complémentarité relative entre les établissements du réseau, ce qui impliquerait le respect de certaines de leurs particularités.

QUESTIONS EN VUE DE LA CONSULTATION

On peut s'interroger sur la possibilité pour les universités de poursuivre leurs diverses missions tout en étant soumises à des organismes supra-universitaires de planification et de coordination. A vrai dire, est-il possible de bénéficier des innovations que permet un système souple tout en asservissant les établissements à des objectifs prédéterminés à l'aide de moyens agencés et répartis selon un plan bien défini?

Il faudrait peut-être poser autrement la question. Dans quelles sphères d'activités, et dans quelle mesure, peut-on assurer la planification et la coordination, tout en veillant à ce que l'université puisse satisfaire les besoins du présent et se préparer à faire de même dans l'avenir?

Le réseau est multiple et diversifié. Jusqu'à quel point la complémentarité est-elle nécessaire? Doit-il y avoir double emploi en certains domaines? Est-il possible de bannir la concurrence?

La recherche de principes directeurs pour la planification pose le problème de la conciliation entre l'autonomie des universités, le respect de la diversité géographique, idéologique, historique et linguistique des différentes composantes du réseau et une utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins d'une société.

La multiplicité et la diversité des structures permettant d'intervenir dans la planification et la coordination du réseau ne favorisent-elles pas des polarisations dans les rapports entre les divers intérêts d'ordre institutionnel, disciplinaire ou professionnel? Ces polarisations, de leur côté, n'affaiblissent-elles pas la portée des efforts de planification et de coordination de la part des organismes inter- ou supra-universitaires?

L'existence d'organismes de planification extérieurs aux universités n'inviterait-elle pas ces dernières à esquiver le débat de fond sur les questions difficiles? L'ambiguïté qui résulte de la complexité du système ne contribue-t-elle pas à entretenir, à l'intérieur de l'université, l'inquiétude et la méfiance quant aux intentions de ces divers organismes de planification et de coordination?

CHAPITRE III

Gestion interne des universités

DÉFINITION

Les diverses universités jouissent aujourd'hui d'une assez grande autonomie dans la gestion de leurs ressources. Cependant la somme attribuée à chacune d'elles pour son financement global peut imposer de sérieuses contraintes à l'administration qui doit d'abord pourvoir à leur mission d'enseignement, de sorte qu'elles pourraient se trouver ainsi dans l'impossibilité matérielle de s'acquitter convenablement de leurs autres missions de recherche et de service à la collectivité.

Les établissements jouissent en outre d'une autonomie complète dans l'administration des programmes d'étude déjà établis. Toutefois, les nouveaux programmes doivent, pour faire l'objet d'une subvention spéciale d'implantation, recevoir l'approbation du comité conjoint des programmes.

Il faut aussi englober dans le champ de la gestion interne l'administration des différents services, tels l'informatique, l'audio-visuel, la diffusion de l'information, les services aux étudiants, les services à la recherche, les services à la collectivité pour lesquels une liberté à peu près totale est laissée aux universités aussi bien en ce qui concerne leur mise en place que leur administration. Soulignons toutefois qu'en principe tous les services doivent s'autofinancer à l'exception des services aux étudiants.

ÉVOLUTION DE LA SITUATION

Un examen sommaire des chartes, organigrammes, règlements et conventions collectives de plusieurs universités québécoises révèle une grande diversité de situations et notre comité entend mener une étude sur cette question.

Chaque établissement a acquis un caractère propre; aussi retrouve-t-on des différences marquées dans les types et le degré d'intervention de chacune des composantes en matière de gestion. A des degrés divers et selon les établissements, ces composantes de la communauté universitaire réclament des pouvoirs de décisions accrus à tous les niveaux de gestion.

Les professeurs semblent déterminés à obtenir des pouvoirs d'intervention plus directs en divers domaines, dont la définition de leur tâche, la sécurité d'emploi, la

promotion, le recrutement et les formalités de licenciement. Les *étudiants* recherchent un certain contrôle sur ce qui peut influencer la qualité de l'enseignement de même que sur la définition et la gestion des différents services, dont ils payent une forte partie des frais (pastorale, santé, sports, alimentation). Les *personnels non enseignants* souhaitent aussi une participation active à la gestion dans tous les domaines susceptibles de modifier leurs conditions de travail.

Devant les pressions exercées par tous ces groupes, les *administrateurs* sentent leurs pouvoirs menacés. Il en résulte entre administrateurs et administrés une méfiance mutuelle qui tend à isoler les administrateurs.

Nous remarquons que cela s'est produit au moment même où la croissance rapide des universités a favorisé la tendance à la bureaucratie et à la diminution des contacts directs entre les différents éléments de la communauté. L'ensemble de ces faits tend à accentuer encore la méfiance et à créer de nouvelles tensions. Si on ajoute à ces divers phénomènes une période d'austérité relative accompagnée de contrôles plus sévères, on comprendra que soit né un climat d'insécurité favorable à la syndicalisation dans presque toutes les universités du Québec.

QUESTIONS EN VUE DE LA CONSULTATION

Les professeurs n'ont-ils pas perdu beaucoup de leur influence sur la gestion, même si une certaine participation leur est garantie par les conventions collectives? La syndicalisation n'a-t-elle pas eu pour conséquence de concentrer le pouvoir entre les mains d'un petit nombre d'administrateurs? On consacre de plus en plus de temps à la gestion dans les universités. Est-ce une conséquence inévitable d'une plus grande participation? Ou cela tient-il à ce que le système de gestion des universités n'est pas conçu en fonction de cette participation?

On prétend que les notions de participation accrue et d'efficacité sont incompatibles. Pourrait-on, en utilisant de nouvelles méthodes de gestion, concilier ces deux réalités?

Le ministère de l'Education et les administrateurs universitaires entretiennent des relations continues, mais empreintes d'une si grande discrétion qu'elles prêtent aux interprétations et aux rumeurs gratuites. Les administrations devraient-elles informer les composantes de l'université de toutes les démarches auprès du ministère de l'Education, au risque de reporter une partie du pouvoir décisionnel à un échelon plus élevé?

Une bonne part de la méfiance et de l'animosité vécues par les divers éléments de la communauté vient de ce que certains appellent le "manque de transparence" de l'administration universitaire. Verra-t-on enfin s'instaurer un système qui permettrait une diffusion large et complète d'une véritable information, condition essentielle d'une participation effective de tous à la gestion?

Il apparaît urgent aux membres du comité que chaque université aborde l'étude des difficultés inhérentes à sa propre gestion et s'assure de la collaboration de tous les participants à la vie universitaire. Il faut que chaque université découvre les conditions particulières qui lui permettent de surmonter les obstacles à son épanouissement. Etant donné la diversité des établissements universitaires, peut-on réellement trouver des solutions d'ensemble applicables à tout le réseau?

Conclusion générale

Le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire a tenu à faire sienne la préoccupation des ministres responsables afin que son rapport "serve les fins d'une consultation qui se veut un échange d'informations et d'idées".

Si ce rapport préliminaire peut faciliter la réflexion collective et susciter des réactions de la part de toutes les composantes de la communauté universitaire et du public en général qui s'intéresse à ces questions, le comité aura atteint son but. Il est d'ailleurs conscient que, lors de la consultation, plusieurs autres questions importantes pourront être soulevées. La participation active des divers milieux lors de cette consultation, est absolument nécessaire.

NOTES

1. Il existe plusieurs définitions du terme "étudiant équivalence temps complet". On emploie ici le terme pour désigner un étudiant à temps plein ou plusieurs étudiants à temps partiel assimilés à un étudiant à temps plein.

2. Québec (Prov.) Conseil des universités, *Pour une politique nouvelle du financement* (Québec, 31 mai 1977).

3. Yves Martin, "Politique de financement et devenir de l'Université", dans *La Revue de l'AUPELF*, vol. XV, no 1 (oct. 1977), p. 9.

4. Québec (Prov.) Ministère de l'Education, *l'Education au Québec en 1974: rapport annuel du ministère de l'Education* (Québec: Editeur officiel du Québec, 1975).

5. *Statuts de la Province de Québec*, 1968, ch. 64.

6. *Statuts refondus de la Province de Québec*, 1964, ch. 234.

Quatrième partie

Document du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants

Introduction

Le présent document de consultation doit comporter des hypothèses de travail, un ensemble d'options et certains ordres de priorités concernant la façon dont l'université s'est acquittée de sa tâche auprès des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Ce bilan doit être établi dans la perspective historique de la disparition des écoles normales et de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les universités au cours des années 1968-1969.

Pour remplir ce mandat, nous avons estimé utile de regrouper les thèmes soumis à la consultation. Tout d'abord, nous présentons quelques données factuelles particulièrement significatives pour cerner l'importance de la clientèle touchée par notre mandat. En second lieu, nous formulons une problématique de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université. Il s'agit alors d'aider à déterminer avec toute la précision possible la contribution propre à l'université. En troisième lieu, nous présentons une brève problématique de la complexité même de ce nouveau système. Cette démarche a pour but de favoriser la définition des problèmes qu'il pose et de mieux cerner les limites que connaît l'université en s'acquittant de sa tâche. Finalement, nous présentons quelques hypothèses d'avenir, espérant ainsi susciter un débat sur les mesures propres à améliorer la situation, sur la philosophie de l'éducation qui doit inspirer la formation et le perfectionnement des enseignants et sur les obligations nouvelles qui pourraient en découler pour l'université.

En dépit du court délai qui nous était imparti et des ressources limitées dont nous disposions, nous avons formulé ici des hypothèses relevant du diagnostic et de la prospective. Nous avons essayé de les formuler de façon suffisamment limpide pour que l'on puisse savoir comment les étayer, les nuancer, les corriger ou les infirmer. Malgré ses limites, cette méthode nous a paru plus utile et plus stimulante que celle du questionnaire. Nous avons également pensé que nos interlocuteurs aimeraient savoir quelles questions nous nous posons et quelles hypothèses nous avons à l'esprit, afin de pouvoir contribuer à l'élaboration du rapport que le comité a charge de produire au terme de ses travaux.

Mais avant de présenter ces hypothèses, nous estimons important de faire une première remarque sur le nombre effarant des comités qui, sans coordination, étudient ou ont étudié divers aspects de la formation et du perfectionnement des enseignants. Mentionnons d'abord le "comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs" créé en vertu de la présente convention collective des enseignants. Notre mandat, dans sa partie relative au perfectionnement, rejoint le leur. Il existe aussi un comité d'étude sur l'avenir des personnels au sein du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.), dont le mandat coincide avec la dimension prospective du nôtre.

Outre ces deux comités spéciaux, d'autres organismes étudient cette question sous différents angles. Le Conseil des universités, le Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), les syndicats d'enseignants, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), divers organismes d'éducation ont mis sur pied des comités permanents ou temporaires qui traitent de ce sujet. Les universités ont elles-mêmes formé des comités dans une perspective d'auto-évaluation et d'évaluation des programmes.

Afin d'éviter les doubles emplois qu'entraîne cette situation, nous avons décidé, pour ce qui est du comité de la convention collective, de traiter les questions de la formation et du perfectionnement des enseignants sous un autre angle que celui des relations de travail. Par là, nous entendons reconnaître que bon nombre des questions que nous examinerons ont trait aux relations de travail, mais qu'il ne nous appartient pas de nous substituer à un comité de négociation. En ce qui concerne le comité d'étude sur l'avenir des personnels, nous avons convenu de traiter les questions de formation et de perfectionnement des enseignants dans la perspective d'un bilan critique.

Ainsi nous indiquons l'intérêt de certaines voies d'avenir, tout en insistant sur le fait qu'il n'entre pas dans notre propos de suggérer des modèles sans avoir égard aux possibilités qu'ils offriraient de favoriser l'amélioration de la situation actuelle.

Etant donné toutes ces études antérieures, il ne saurait être question pour nous de repartir à zéro. Dans cet esprit, nous avons déjà communiqué avec les organismes et les institutions d'enseignement mentionnés plus haut, afin de recevoir toute étude déjà menée à terme. La réponse a été très encourageante. Pour l'élaboration de notre document, nous avons tenu compte des dossiers déjà reçus, avec l'intention de nous en servir de nouveau pour la rédaction du rapport. A la première lecture cependant, nous avons constaté que depuis dix ans les problèmes que posent la formation et le perfectionnement des enseignants semblent connus et que des solutions plausibles se dégagent des nombreuses recommandations qui ont été formulées.

Comment se fait-il que la majeure partie de ces recommandations n'aient pas été appliquées?

Bien que brutale, cette question nous paraît importante et elle dépasse la crainte légitime de rédiger un autre rapport qui irait "dormir dans les cartons". Il est possible que notre perception d'un certain piétinement ou d'un certain blocage doive être nuancée, corrigée ou réfutée. Mais il se peut aussi qu'elle soit exacte; alors il serait indispensable de cerner les sources ou les causes de ces situations avec toute la rigueur possible. D'une façon ou de l'autre, il sera utile au comité de recevoir des avis réfléchis et étayés. A tout le moins, nous souhaitons que les individus et les associations, organismes et institutions qui prendront part à cette consultation aient cette question présente à l'esprit quand ils nous exposeront leurs points de vue ou nous remettront leurs études.

Aux personnes et organismes qui participeront à la consultation publique, nous adressons une autre demande: distinguer dans leurs avis ou analyses les problèmes relatifs à la formation initiale ou formation de base des enseignants et les problèmes touchant leur perfectionnement, c'est-à-dire tout ce qui s'ajoute à une formation initiale. Par perfectionnement, nous entendons un ensemble d'activités dans une perspective d'éducation permanente. Dans les pages qui suivent, nous ferons abstraction cependant de ce qu'on peut appeler perfectionnement "personnel" des enseignants en fonctions, pour mettre plutôt l'accent sur leur perfectionnement "professionnel".

Le perfectionnement "professionnel" recouvre à lui seul un ensemble tellement confus de types d'activités que nous avons cru utile de proposer quelques définitions.

Probation: période durant laquelle le titulaire d'un diplôme universitaire, constituant une qualification de base, enseigne dans une école, sans être muni de l'autorisation permanente d'enseigner. Cette période durant laquelle on évalue un enseignant pour fins de certification permanente est une période de perfectionnement dans la mesure où elle "fournit l'occasion d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées" (1).

Rattrapage: forme de perfectionnement qui consiste à atteindre le niveau de formation initiale requise pour enseigner.

Mise à jour: forme de perfectionnement qui consiste à "corriger une faiblesse générale, résoudre un problème commun, s'initier à de nouvelles méthodes, évaluer les résultats obtenus pendant une période donnée" (2). Cette forme de perfectionnement donne lieu à des activités relativement courtes et ponctuelles.

Recyclage: forme de perfectionnement qui peut être considérée comme une mise à jour, mais qui suppose des activités plus longues et plus systématiques. Il s'agit d'acquérir le supplément de formation qu'exigent des changements d'une certaine importance, tels l'adoption de nouvelles méthodes, de nouveaux programmes, ou une modification dans l'affectation d'un enseignant.

Réorientation: forme de perfectionnement visant à permettre à un enseignant de se donner la formation nécessaire pour modifier son plan de carrière.

Etude du second ou du troisième cycle: forme de perfectionnement permettant à un enseignant de poursuivre des études dans le domaine de sa formation, mais à un niveau du deuxième ou du troisième cycle, selon le cas.

La distinction entre la formation initiale et le perfectionnement des enseignants est capitale. Il faut ici éviter une confusion fréquente entre éducation permanente et éducation des adultes. Dans les universités québécoises, l'éducation permanente est le concept intégrateur du système d'éducation et recouvre à la fois la formation initiale des clientèles étudiantes généralement à temps plein et dites "régulières" et la formation continue des clientèles généralement à temps partiel et dites "adultes". Il nous paraît important de distinguer la formation initiale et la formation continue pour bien prendre conscience des problèmes particuliers qui se posent pour la clientèle dite "adulte".

Cette distinction est particulièrement importante dans le cas des enseignants, car il est bien connu que c'est le secteur de l'enseignement, avec celui de l'administration, qui fournissent les plus forts contingents d'"adultes" aux universités québécoises. Certains disent même que jusqu'ici les enseignants ont été les "privilégiés" de l'éducation des adultes au niveau universitaire, par opposition, sans doute, à tous ceux qui n'ont pas encore accédé aux ressources de l'enseignement supérieur en ce domaine.

A notre avis, les activités de l'université dans ce domaine, précisément à cause de leur ampleur, doivent plutôt être considérées comme une véritable pierre de touche du degré de réussite des universités dans la mise en oeuvre du concept d'éducation permanente.

Comme le signalent de nombreux documents, les enseignants en fonctions qui sont "revenus" ou "venus" à l'université pour se perfectionner ou se former sont loin de se considérer comme des "privilégiés". Tout au contraire. Certains documents parlent même de "pathologie" dans les exposés sur le système de perfectionnement des enseignants. En particulier, ils reprochent à ce système de reproduire, pour les enseignants en fonctions, un modèle de formation conçu selon les principes d'une formation initiale, à quelques exceptions près, comme le perfectionnement des maîtres en mathématiques (PERMAMA), le programme de perfectionnement des maîtres de français (PPMF), le nouveau programme pour les maîtres en exercice en orthopédagogie de l'Université de Montréal.

A ce problème fondamental s'ajoutent d'autres difficultés. On fait état d'abord de l'insuffisance des ressources mises à la disposition des clientèles "adultes", notamment si on les compare à celles offertes aux étudiants réguliers. Cette insuffisance semble d'autant plus injuste dans le cas des enseignants que, dans les universités québécoises, la clientèle "adulte" est plus nombreuse (67,8%) que la clientèle "régulière" des programmes d'éducation. Au sujet des enseignants, on signale aussi les problèmes relatifs aux conditions d'admission, le problème des "équivalences" pour les études et les diplômes antérieurs, en particulier les anciens brevets, ainsi que la non-reconnaissance de l'expérience, de la culture personnelle et de la maturité acquises dans l'exercice d'une activité d'enseignement. Du reste, parmi les problèmes relatifs à cette clientèle "adulte", il ne faut pas oublier que dans beaucoup de cas les adultes en question sont des femmes, ce qui pose le problème du "triple horaire" — tâche familiale, tâche d'enseignement, tâche d'étudiante.

La distinction entre la formation initiale et le perfectionnement des enseignants nous paraît d'autant plus importante qu'en proposant l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université, le rapport Parent avait comme objectif principal d'assurer l'élévation du niveau de formation initiale des enseignants. Il proposait un minimum de quatorze années d'études pour les enseignants du préscolaire et du primaire et de seize années pour les enseignants du secondaire. Une des conséquences majeures de cette orientation a été précisément de conférer au perfectionnement des enseignants un caractère de rattrapage. Il s'agissait de hausser le niveau de formation initiale des enseignants en fonctions au moment de la réforme scolaire, afin de la régler sur les nouvelles normes d'admission dans la profession. Cette situation a été fortement influencée, sinon déterminée, par la politique salariale appliquée aux enseignants; celle-ci prévoit des augmentations de traitement accordées en fonction de la hausse du niveau de scolarité.

Il nous paraît important de ne pas omettre cette dimension de notre histoire récente dans ce diagnostic de la situation actuelle, car elle nous amène à poser une double question: les enseignants sont-ils voués à reprendre indéfiniment des cours de formation initiale, au gré des changements qui, dans une société en mutation, marqueront le régime et les contenus de la formation minimale requise pour enseigner? Le cas échéant, est-ce que l'on condamne les enseignants à "l'école à perpétuité", selon le titre de l'ouvrage récent de H. Dauber et É. Verne (3) ? D'un autre côté, pouvons-nous considérer que l'objectif fixé par la Commission Parent, est atteint dans l'ensemble, et que dorénavant nous devons considérer le perfectionnement des enseignants dans une toute autre perspective?

CHAPITRE I

Données factuelles

Dans le but de favoriser un débat public qui nous aide dans la rédaction de notre rapport, nous avons cru utile de présenter quelques données quantitatives de nature à éclairer le rôle incombant à l'université en matière de formation et de perfectionnement des enseignants. Bien qu'incomplètes, ces données offrent l'avantage de situer dans ses grandes lignes l'ampleur de la question soulevée par notre mandat, tant du point de vue des clientèles universitaires que des caractéristiques du personnel enseignant. Celles-ci sont susceptibles de permettre une évaluation de la contribution passée dans ce domaine et d'indiquer des secteurs où cette contribution devrait être développée pour répondre aux besoins.

1. **En premier lieu, on aurait tort de croire que la *clientèle universitaire* visée par notre mandat se limiterait à celle qui apparaît dans les inscriptions aux programmes d'éducation. Dans les universités québécoises, de nombreux enseignants futurs et en fonctions sont inscrits à des programmes qui ne sont pas désignés comme programmes de formation ou de perfectionnement des enseignants.**

   Cependant une clientèle importante est inscrite aux programmes reliés à l'enseignement. En 1976-1977, elle s'élève à 26 066 étudiants (tableaux 30 et 31). Sur ce nombre, 17 681 sont des enseignants en fonctions, soit 67,8% des inscrits. A l'Université du Québec, la clientèle des enseignants futurs ou en fonctions forme à elle seule au moins la moitié de la clientèle des diverses constituantes. Depuis 1971-1972, le nombre total des inscrits aux programmes reliés à l'enseignement a varié annuellement entre un minimum de 18 834 et un maximum de 26 066. Parmi ces inscrits, la proportion des enseignants en fonctions a toujours représenté plus de 60% de l'effectif total (Tableau 32).

   Les diplômés en éducation de 1975 représentaient 20,6% des diplômés québécois de premier cycle, 12,9% de ceux du second cycle et 4,8% des diplômés québécois de troisième cycle (Tableau 33). Dans l'ensemble, en 1975, 91,0% des étudiants en éducation obtenaient un diplôme de premier cycle, 8,6% un diplôme de second cycle et 0,4% un diplôme de troisième cycle. Ces pourcentages sont inférieurs à la moyenne provinciale des diplômés des

deuxième et troisième cycles, qui sont de 12,8% et 1,8% (Tableau 34).

Au nombre des diplômés universitaires, il faut ajouter celui des titulaires du baccalauréat en pédagogie qui n'est pas compté parmi les diplômes de premier cycle. De 1970 à 1975, on a accordé un nombre décroissant de baccalauréats en pédagogie, soit 15 704 au total (Tableau 35).

2. **En second lieu, *la scolarité moyenne des enseignants du Québec a considérablement augmenté*, si on se rappelle la situation qui régnait au moment où paraissait le rapport Parent (4). En 1961-1962, la très grande majorité des enseignants avaient 12 ou 13 années de scolarité. Environ 15% des enseignants n'avaient pas atteint le niveau exigé à l'époque, soit 12 ou 13 ans (brevet C et brevet B) et 15 ans (brevet A) pour l'enseignement aux dernières années du secondaire. Cette situation persiste en 1968-1969. De fait, les recommandations du rapport Parent en la matière n'ont fait l'objet d'un règlement qu'en 1968; quant aux plans directeurs relatifs au perfectionnement des enseignants du secondaire professionnel, ils n'ont été prêts qu'en 1973 et 1975.**

En 1975-1976, chez les enseignants du secteur public, le nombre moyen d'années de scolarité reconnue pour fin de traitement était de 15 années au préscolaire, de 14,4 années au primaire et de 15,7 années au secondaire (Tableau 37). Il semblerait que dans l'ensemble, le niveau de formation proposé par le rapport Parent est en moyenne atteint au préscolaire et au primaire (14 années) et presque atteint au secondaire (16 années). Depuis la publication de ce rapport, un autre changement est survenu. En 1960-1961, seulement 10% des enseignants catholiques avaient plus que le brevet exigé à l'époque. En 1975-1976, dans l'ensemble des écoles publiques, 62% des enseignants du préscolaire et 49,9% des enseignants du primaire ont plus que le niveau désormais exigé. Au secondaire, 33,6% des enseignants ont plus que le niveau désormais exigé, qui est de 16 années de scolarité.

3. **En troisième lieu, il serait *inexact de soutenir que le niveau recommandé par le rapport Parent a été atteint par tous les enseignants*, même si leur scolarité moyenne a augmenté par rapport à celle exigée et observée lors des années 60. En 1975-1976, 11,6% des enseignants du préscolaire et 37,3% du primaire n'avaient pas 14 années de scolarité; 43,8% des enseignants du secondaire n'avaient pas 16 années de scolarité (Tableau 36).**

Pour 1975-1976 ces données réparties selon les sexes démontrent que 6,9% des enseignants et 40,8% des enseignantes du primaire n'avaient pas atteint le niveau visé. Au secondaire, 33,9% des hommes et 57,2% des femmes enseignant à ce niveau n'avaient pas atteint 16 années de scolarité. Ces données réparties selon l'expérience et les sexes démontrent que, pour la même année, 38,8% de tous les enseignants du primaire avaient 15 années d'expérience ou davantage; 41% des enseignants féminins étaient dans ce cas et 55% d'entre elles n'avaient pas atteint le niveau proposé par le rapport Parent. Au secondaire, 33,2% des enseignants avaient 15 années d'expérience ou davantage; 58% des femmes et 41,8% des hommes de cette catégorie n'avaient pas atteint le niveau recommandé.

Le pourcentage des enseignants qui n'ont pas atteint le niveau proposé par le rapport Parent peut s'expliquer en partie par le nombre d'enseignants ayant de longues années d'expérience dans l'enseignement. Par contre, il n'est pas évident que l'augmentation moyenne de la scolarité des enseignants découlerait de l'arrivée massive de nouveaux enseignants formés selon les vues du rapport Parent. L'analyse des données récentes concernant l'évolution de la scolarité moyenne des enseignants démontre une augmentation certaine de la scolarisation des enseignants en fonctions (5). En années de scolarité, cette augmentation est moins importante que celle découlant de l'arrivée de nouveaux enseignants qualifiés, mais ses effets sont plus considérables, étant donné le nombre d'enseignants en cause. En outre, le nombre de "débutants" qui en sont à leur première année d'expérience dans l'enseignement est à la baisse (6), depuis le milieu des années 60. De plus, environ 20% des diplômés en éducation ne feraient pas carrière dans l'enseignement (7). L'ensemble de ces données permet d'affirmer que l'augmentation de la moyenne de scolarité des enseignants semble découler plus directement du perfectionnement des enseignants en fonctions que du niveau de formation des "débutants".

Il est possible que ces données doivent faire l'objet d'une nouvelle interprétation en fonction des différentes régions du Québec. Ainsi, pour l'année 1969-1970, l'étude de la répartition territoriale des différents brevets et permis indique une plus forte amélioration du niveau de scolarisation des enseignants de la région de Montréal (tableau 38). Par ailleurs, une enquête menée en 1973 dans la région de Rimouski révélait que 88% des enseignants possédaient une qualification légale permanente, tandis qu'environ 62% ne détenaient aucune qualification universitaire (8). Une autre enquête menée en 1971 dans la région de la ville de Québec révélait que 52,9% des enseignants avaient moins de 15 années de scolarité, tandis qu'environ 75% n'avaient pas encore accédé au niveau du premier cycle universitaire (9). Cette enquête révélait aussi que la proportion des enseignants qui suivaient des cours "isolés" (cours qui généralement ne mènent pas à un titre ni à un changement de scolarité reconnu) était beaucoup plus forte chez les moins scolarisés.

Il est indéniable que plusieurs des problèmes qui ressortent de ces données doivent être mis en rapport avec la situation des femmes dans l'enseignement. A l'encontre d'une opinion répandue, une étude récente montre que celles-ci perdent du terrain dans le domaine de l'enseignement, sauf au préscolaire (10). Chez les membres du personnel de direction où elles étaient déjà sous-représentées, on constate une autre baisse de 14,1% depuis 1965-1966 jusqu'en 1971-1972. En 1970-1971, les femmes mariées formaient 49,7% des enseignants

des secteurs public et privé, depuis la maternelle jusqu'au collège, ce qui signifie que pour les enseignantes en perfectionnement le problème du "triple horaire" se pose dans une large mesure (Tableau 39). Dans l'ensemble, les femmes ont plus d'expérience que les hommes. Au primaire, les enseignants féminins ont une expérience moyenne d'enseignement variant entre 22,7 ans et 25,3 ans. Seulement 14,6% des enseignantes détiennent un diplôme universitaire. Dans l'ensemble, 60% des diplômes universitaires en éducation sont détenus par des hommes (Tableau 40). En 1970-1971, environ la moitié des enseignantes avaient un brevet B ou un brevet C (13 ou 12 années de scolarité). Rappelons qu'au moment où paraissait le rapport Parent, la très grande majorité des écoles normales pour filles préparaient au brevet B. Plus de la moitié de ces écoles normales ne décernaient d'ailleurs que ce brevet.

4. En quatrième lieu, on est surpris de constater que tout récemment encore, le *niveau de qualification des nouveaux enseignants demeure inférieur aux exigences des règlements*. Pour les années 1974-1975 et 1975-1976, il a fallu plus de 5 000 nouveaux enseignants annuellement afin de combler les besoins. Mais si on analyse les besoins en nouveaux enseignants et la façon dont ils sont satisfaits, on constate que pour l'année 1975-1976, 60% des nouveaux enseignants n'avaient pas la formation requise pour enseigner (Tableau 41). Il s'agit là d'un fait inattendu si on songe à tout ce que l'on raconte à propos des "chômeurs instruits".

   Une proportion de 30% de ces nouveaux enseignants n'avaient pas terminé l'ensemble du programme exigé; une deuxième proportion de 30% des nouveaux enseignants étaient engagés en vertu d'une tolérance. Celle-ci est la permission donnée à un employeur d'engager une personne qui ne satisfait pas aux exigences minimales pour la connaissance de la matière à enseigner. Le nombre de ces tolérances est d'autant plus inquiétant qu'il semble augmenter (Tableau 42).

   Ce problème semble plus aigu au secondaire. En 1975-1976, on comptait de 22 à 26% des nouveaux enseignants au général et au professionnel engagés en vertu d'une tolérance. Des précisions sur ces données feraient découvrir l'ampleur de certains besoins d'ordre sectoriel. Ainsi, 50% des besoins en enseignants au préscolaire et au primaire ont été satisfaits, en 1975-1976, par des personnes qui ne détenaient pas de brevet d'enseignement, tandis que 88,1% des nouveaux enseignants auprès de l'enfance inadaptée n'avaient pas terminé d'études spécialisées en ce domaine.

5. En cinquième lieu, les *besoins généraux et sectoriels* en matière de formation et de perfectionnement des enseignants du Québec sont loin d'être satisfaits. C'est encore plus évident si on étudie les prévisions concernant les besoins en nouveaux enseignants (Tableau 43), en tenant compte de l'importance des départs annuels des enseignants en fonctions. De 1970-1971 à 1975-1976, le taux annuel des départs a été de 12,2% à l'échelle du Québec, la majorité (70%) étant au profit de secteurs autres que celui de l'éducation (Tableau 44). L'importance de cette mobilité est confirmée par l'étude de l'évolution de l'âge moyen des enseignants entre 1970-1971 et 1975-1976. En 1975-1976, cet âge moyen était de 34,6 ans et il n'avait pas augmenté en suivant le nombre d'années comprises entre 1970 et 1975 (Tableau 45).

   L'ampleur des besoins en matière de formation et de perfectionnement des enseignants devient plus considérable si on ajoute aux problèmes concernant les nouveaux enseignants, les problèmes de perfectionnement liés à la mobilité qu'entraînent les mutations des enseignants en fonctions, entre niveaux d'enseignement, disciplines, spécialisations. Sur cette question, ainsi que sur la nature des diplômes détenus par les enseignants, de même que sur la corrélation entre la qualification des enseignants et leur tâche effective, nous espérons disposer de données lors de la préparation du rapport. Il nous sera utile de recevoir en la matière, non seulement les études que les organismes ou institutions auraient faites, mais également l'avis de ceux qui participeront à la consultation quant aux critères à retenir pour interpréter ces données.

6. En sixième lieu, il semble que le contexte dans lequel il faudra situer nos recommandations serait celui de *fluctuations prévisibles de clientèles*. À partir d'une étude de l'évolution des clientèles, un document récent de la Direction générale de la planification du ministère de l'Éducation soutient qu'il faut prévoir au cours des prochaines années une diminution numérique des postes, sans excédent prévisible d'enseignants, sauf dans certains territoires; cette baisse ferait bientôt place à un accroissement, qui serait à son tour suivi d'une baisse dont le seuil serait tout probablement plus bas que celui que nous connaissons aujourd'hui (Tableau 46). Pareilles fluctuations de clientèles posent d'épineux problèmes de planification, d'utilisation rationnelle et de transfert des ressources. C'est dans cette perspective, complexe à souhait mais qu'on ne peut éluder, que nous aimerions obtenir des avis de la part des personnes et des groupes qui s'intéressent à la question. Il ne s'agit pas là d'abord de "chiffres" mais surtout des critères de développement et des orientations que doit se donner une société en mutation.

CHAPITRE II

Problèmes touchant l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants

Pour établir un bilan en cette matière, il faut d'abord considérer les objectifs que proposait le rapport Parent. Il s'agissait surtout de réaliser l'intégration académique de la formation initiale des enseignants à

l'enseignement supérieur. Ce rapport recommandait pour les enseignants un niveau et un type de formation comparables à ce qu'on exige dans les autres professions; leur formation initiale pourrait se poursuivre depuis le niveau du certificat jusqu'à celui de la licence (aujourd'hui le baccalauréat), pour atteindre les études des deuxième et troisième cycles. Pour rendre cette intégration compatible avec les ressources éducatives québécoises, ce rapport recommandait la disparition des écoles normales et l'intégration matérielle et institutionnelle de la formation et du perfectionnement des enseignants au sein des universités existantes. La création du réseau de l'Université du Québec n'est pas étrangère à cette recommandation, puisqu'on lui a confié une mission particulière en matière de formation et de perfectionnement des enseignants.

Du même coup, la Commission Parent tentait de résoudre un certain nombre de problèmes: le nombre insuffisant des candidats à l'enseignement, compte tenu notamment des nouveaux besoins qu'allait susciter l'application de la réforme scolaire; la dispersion des étudiants dans des établissements différents et dans des programmes séparés; l'isolement des enseignants du primaire et du secondaire; l'insuffisance, à quelques exceptions près, du niveau de formation des enseignants; le clivage entre les centres de formation des enseignants et les centres universitaires de recherche; le cloisonnement entre l'enseignement aux futurs maîtres et la recherche en sciences de l'éducation. Finalement, l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants au sein des universités devait permettre, grâce à la souplesse des structures proposées pour l'enseignement supérieur, de rompre avec la "tutelle pédagogique" exercée par le Comité catholique et le département de l'Instruction publique. Cette tutelle s'était exercée jusque dans les détails des programmes, le choix des manuels et des professeurs, les examens uniformes pour les brevets. Selon le rapport Parent, ces contrôles avaient nui au recrutement des meilleurs professeurs, à l'évolution de l'enseignement, à la possibilité de faire de la recherche pédagogique et d'être à l'avant-garde du progrès pédagogique.

Quant au perfectionnement des enseignants en fonctions, la Commission Parent reprochait aux écoles normales d'avoir imposé aux enseignants en perfectionnement à peu près tout le programme régulier de l'école normale. Il recommandait aux universités d'établir leurs programmes et leurs méthodes dans le domaine de l'éducation permanente aux adultes, en fonction de la préparation et de l'expérience antérieure de chacun. Le ministère de l'Éducation et les universités devaient organiser des cours bien adaptés aux exigences nouvelles du système scolaire et aux besoins des enseignants en fonctions et prévoir des mesures d'urgence pour la génération des adultes "victimes des systèmes d'autrefois". Le rapport incitait finalement les universités à expérimenter dans le domaine des modes de formation non traditionnels et, si nécessaire, à modifier leurs structures pour répondre à la diversité des besoins.

Compte tenu des objectifs que poursuivait la Commission Parent, nous formulons l'*hypothèse suivante:*

cette intégration est loin d'être accomplie.

Jusqu'ici l'intégration semble limitée aux aspects matériels et institutionnels; on n'aurait réalisé, dans le cas des futurs enseignants, qu'une partie de l'intégration académique souhaitée par la Commission, en particulier pour les études des deuxième ou troisième cycles.

Quant au perfectionnement, nous soumettons l'*hypothèse* suivante:

de nombreux enseignants ont eu accès à des cours qui, dans la plupart des cas, étaient conçus selon le modèle de programmes de formation initiale; ils ont éprouvé des difficultés aussi diverses que déprimantes quant aux conditions d'admission, au régime d'étude à temps partiel et à l'obtention d'équivalences pour leur formation antérieure.

Ces énoncés, nous les proposons à la consultation dans l'esprit que nous avons défini à propos de nos hypothèses. Ce jugement d'ensemble dépeint-il ou noircit-il la réalité? De plus, que faut-il penser des propos contradictoires que l'on tient sur les ressources affectées à la formation et au perfectionnement des enseignants dans les universités: les universités ont-elles reçu les ressources supplémentaires qu'exigeaient leurs nouvelles obligations? Les universités ont-elles affecté à la formation et surtout au perfectionnement des enseignants les ressources qu'il aurait fallu?

A la suite de ces interrogations, il nous paraît important de poser une question encore plus fondamentale: indépendamment du degré auquel nous avons atteint les objectifs proposés par le rapport Parent, *ces objectifs sont-ils toujours ceux qui doivent être préconisés?*

Si on veut analyser l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université dans une perspective critique, il faut la considérer comme un processus à long terme et à multiples dimensions. Nous en retenons sept.

1. **L'intégration matérielle.** — Les activités de formation et de perfectionnement des enseignants se déroulent dans les locaux des universités. Cette intégration est complète dans le cas de la formation initiale mais non pas dans celui du perfectionnement. Elle est de plus en plus remise en cause, notamment dans le cas du perfectionnement.

Est-il nécessaire ou avantageux que toutes ces activités ou la plupart d'entre elles se déroulent dans les locaux des universités?

2. **L'intégration institutionnelle.** — Les instances de qui relèvent la formation et le perfectionnement des enseignants varient d'une université à l'autre: faculté, département, service, direction générale, module. Ces diverses instances sont soumises aux mêmes

règles de jeu que les autres instances universitaires de même type. À ce sujet, deux thèses s'opposent.

Pour les uns, l'intégration institutionnelle est un objectif valable et il faut lever les obstacles à sa réalisation et cesser de vouloir prolonger ou reproduire l'école normale à l'université.

Pour les autres, ces activités de formation et de perfectionnement devront toujours faire l'objet d'un statut particulier. Ces derniers suggèrent alors la création au sein des universités d'une faculté spéciale, d'un service spécial, d'une école professionnelle.

Cette question se rattache au problème classique, celui *du statut des sciences de l'éducation dans l'ensemble de l'enseignement supérieur.*

3. **L'intégration académique.** — D'une manière générale, on peut penser ici à l'intégration verticale des études allant du certificat au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat ou à l'intégration horizontale, soit le degré d'intégration, au sein d'études d'un cycle donné, d'activités ou de cours alimentés par différents départements universitaires.

Au sujet de l'intégration académique verticale, on souligne l'existence d'un problème: les enseignants en formation ou en perfectionnement, sembleraient accéder plus aisément ou plus volontiers à la multiplicité des certificats, voire des baccalauréats spécialisés qu'à un programme de formation se poursuivant aux deuxième et troisième cycles. Parfois cela découlerait de véritables problèmes d'accessibilité verticale, comme dans le cas fort complexe de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants du secondaire dans le secteur professionnel sauf exception, comme à l'Université Concordia, dans le cas des cours du deuxième cycle à temps partiel.

L'intégration horizontale pose elle aussi un problème que l'on peut qualifier de classique, celui de l'intégration de l'étude des diverses matières et de leur didactique. Ce problème serait plus aigu dans le cas des enseignants du secondaire: l'essentiel de leur formation est de type disciplinaire et est assuré principalement par les départements responsables des diverses disciplines.

L'intégration des activités d'enseignement, en particulier au premier cycle, et des activités de recherche n'est pas exempte de difficultés non plus. Depuis la recommandation par la Commission Parent que soit lancé un "vaste programme de recherche en éducation", les fonds qu'y affecte le gouvernement québécois ont considérablement augmenté. Il semble que l'essentiel de la recherche s'effectue en dehors des universités. Pour 1976-1977, près de $6 millions ont été affectés à la recherche en éducation au sein des différents services ou directions du ministère de l'Éducation; ce montant embrasse les recherches effectuées dans les établissements des divers degrés. La même année, un peu plus de $1 million était consacré à la recherche universitaire en éducation, par le biais du programme de formation des chercheurs et action concertée (FCAC). **Dans quelle mesure les universités sont-elles devenues les foyers de recherche et d'expérimentation pédagogique recommandés par le rapport Parent?**

4. **Formation pratique des enseignants.** — Cette intégration pose tout le problème de la formation pratique des enseignants. Jusqu'ici, les universités n'ont guère réussi, semble-t-il, à prendre en charge cette partie essentielle de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Dans nos universités, on n'estimerait pas que l'instance responsable de la formation et du perfectionnement des enseignants doive avoir un statut de faculté professionnelle avec les ressources que cela suppose quant aux diverses formes de stages, d'observation ou d'écoles d'application et quant aux services d'encadrement qu'exige une formation professionnelle pratique. Plusieurs dossiers soulignent qu'il est urgent de remédier à cette situation. D'ailleurs diverses innovations québécoises en matière de formation et de perfectionnement, par exemple, celles qui furent étudiées par le Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E), tendent vers une meilleure articulation des aspects théoriques et pratiques.

5. **Clientèles.** — Considérant le rattachement de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université sous l'angle précis des clientèles et tenant compte de la distinction entre la formation initiale et le perfectionnement, nous devons de toute nécessité poser le problème du perfectionnement sous l'angle de l'intégration à l'université d'une clientèle non "régulière". Cette clientèle se caractérise par des horaires et des besoins particuliers et par une formation initiale reçue avant la création du diplôme d'enseignement collégial.

Ajoutons que, malgré des conditions souvent défavorables, le perfectionnement des enseignants à l'université a eu, sans aucun doute, des effets bénéfiques. Un sondage effectué conjointement par la Centrale de l'enseignement du Québec et l'Université du Québec à Rimouski en 1973 révélait qu'en dépit de difficultés, les enseignants de cette région accordaient une appréciation d'ensemble favorable à l'établissement où ils avaient suivi des cours de perfectionnement.

Toutefois, compte tenu des investissements en temps, personnel et argent, ne devrions-nous pas nous attendre à de meilleurs résultats?

6. **Critères de qualité.** — La question des résultats appelle évidemment celle des critères. En effet, on ne saurait envisager la formation et le perfectionnement des enseignants sans poser *le problème de la qualité des programmes.*

Dans le cas du perfectionnement, on ferait face à un dilemme: ou bien des programmes d'éducation "classique" sanctionnée par des grades ou bien des activités ne faisant l'objet ni de crédits ni de contrôle de la qualité.

Le problème est complexe et plusieurs thèses sont en présence. Les uns affirment que les universités doivent renoncer à leur manière traditionnelle de définir la qualité des programmes. Les autres soutiennent qu'il n'est pas de l'intérêt ni dans les intentions des enseignants d'accéder à une formation ou à un perfectionnement "au rabais". D'autres encore insistent sur le fait que les programmes doivent être pertinents. Pour ce dernier point tout n'est pas clair. Par exemple, le terme "pertinence" évoque aussi bien une préparation immédiatement exploitable et pratique que l'effort pour redéfinir un noyau de formation initiale dans le contexte difficile de "l'explosion des connaissances".

De même, on rappellera que les programmes doivent correspondre aux besoins. Mais encore de quels besoins s'agit-il? De besoins provinciaux, régionaux ou locaux du système scolaire? De besoins des élèves des écoles primaires ou secondaires? De besoins des étudiants en formation ou en perfectionnement? De besoins des professeurs d'université? De plus, il serait utile de savoir par quelles structures de concertation on peut définir les besoins et mesurer la qualité des programmes.

Vu la complexité et surtout l'importance de cette question, nous prions nos interlocuteurs de nous indiquer leurs critères pour juger de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université.

7. **Fonctions de l'université.** — Selon un point de vue critique et prospectif, nous proposons l'examen de notre sujet sous l'angle des fonctions de l'université elle-même: fonction d'enseignement, fonction de recherche, fonction de service à la communauté et fonction critique. Par cette dernière, nous entendons le recul que l'université peut prendre face à la société, attitude propre à favoriser la transformation de cette société. A ce sujet nous formulons quatre énoncés à valeur d'*hypothèse*.

Jusqu'ici les enseignants en formation ou en perfectionnement ont surtout eu accès à des ressources consacrées à la fonction d'enseignement.

Ils n'ont presque pas eu accès aux ressources relevant de la fonction de recherche fondamentale, de recherche appliquée ou de recherche-action.

Ils ont eu un accès très limité aux ressources relevant de la fonction de service à la communauté, soit sous forme d'expertise, d'études commanditées, de conseils.

Enfin, on ne semble pas avoir reconnu, en faisant accéder les enseignants à l'université que leurs programmes de formation et de perfectionnement pourraient s'inscrire dans des perspectives contribuant à l'exercice de la fonction critique de l'université.

Au contraire, une idée semble prédominante, soit que pour l'essentiel, la formation et le perfectionnement des enseignants doivent préparer au modèle éducatif mis en application dans les écoles et finalement s'y conformer.

CHAPITRE III

Complexité du système

On ne saurait discuter de la formation et du perfectionnement comme d'un problème strictement universitaire. La complexité du système et la multiplicité des personnes ou organismes qui y jouent un rôle sont telles qu'il est presque accablant d'entreprendre un exposé sur ce sujet.

Afin qu'on puisse mieux apprécier l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université, voici une énumération partielle des agents qui interviennent en ce domaine, soit du milieu universitaire soit de l'extérieur. En la présentant, nous indiquerons si possible l'origine des "blocages" qui jouent contre les projets éducatifs touchant la formation et le perfectionnement. Nous ne soutiendrons sûrement pas que toutes les parties dont il sera question n'ont joué jusqu'ici qu'un rôle d'obstruction, bien au contraire. Nous cherchons plutôt à favoriser les diagnostics.

Dans le milieu universitaire

Tout d'abord dans le milieu universitaire, les obstacles aux projets éducatifs touchant la formation et le perfectionnement des enseignants peuvent venir de professeurs agissant à titre individuel ou collectif par l'assemblée de secteur, de département, de module, de famille de modules. Ces obstructions peuvent aussi être le fait de la faculté ou du service responsable, ou des autres facultés ou familles de modules qui, elles aussi, offrent des programmes aux enseignants ou aux candidats à l'enseignement. Ces différentes instances peuvent s'interposer en tant que "petits empires". Les obstacles peuvent aussi résider dans la commission des études ou tout organisme chargé de veiller à la qualité des différents programmes. Dans les universités où l'on a instauré des structures de participation des étudiants et des "clients" tels les représentants du milieu, ou les représentants officiels des syndicats d'enseignants et des commissions scolaires, chacun de ces groupes sera parfois à l'origine d'un blocage. Pour ce qui est des "clients", les structures de participation seraient souvent inopérantes et ont même été abolies en certains cas.

Au niveau de la coordination entre universités, et notamment dans le processus d'approbation des nouveaux programmes, il peut se produire d'autres empêchements, tels le rejet du programme ou une approbation tellement tardive que les besoins auxquels le programme devait répondre n'existent plus ou se sont modifiés au point où le programme n'est plus approprié. Les obstacles peuvent tenir à la concurrence entre les universités auprès des clientèles, en particulier celles des adultes.

Dans le milieu universitaire, on constate qu'un des problèmes que posent la formation et le perfectionnement des enseignants est la multipli...é

des instances qui peuvent intervenir en ce domaine et la lourdeur de fonctionnement qui en découle.

Hors du milieu universitaire

La situation se révèle plus complexe encore quand on considère le rôle important des organismes extérieurs qui peuvent intervenir. La première place revient ici au ministère de l'Éducation qui le fait à plus d'un titre, conformément du reste aux principales recommandations du rapport Parent en cette matière. Tout d'abord, il lui incombe de promouvoir l'éducation et d'assurer le développement des établissements d'enseignement. Il s'agit d'un pouvoir de réglementation pour les degrés primaire, secondaire et collégial, et de coordination pour les établissements de l'enseignement supérieur.

Mais dans le cas de la formation et du perfectionnement des enseignants, le ministère n'est pas limité au rôle d'agent de coordination. Sont aussi de son ressort l'approbation des programmes et l'agrément des établissements où les mettre en oeuvre conformément au règlement no 4. La certification est aussi de son domaine: en effet, il donne l'autorisation d'enseigner et en détermine les conditions et les critères, y compris les règles de probation. En décernant les autorisations officielles d'enseigner, le ministère intervient dans la définition des règles d'affectation des enseignants selon leurs qualifications. Le ministère assure en outre la classification des enseignants, détermine les critères d'évaluation de leur études à temps complet et à temps partiel, qu'elles se donnent ou non dans le cadre d'un programme régulier, il fixe aussi les critères relatifs aux équivalences. Ajoutons qu'en tant qu'employeur le ministère a décidé de reconnaître dans la scolarité des enseignants l'un des deux principaux facteurs à prendre en considération pour les augmentations de traitement conformément au règlement No 5.

D'une manière plus générale mais étroitement liée aux problèmes de formation et de perfectionnement, le ministère définit les orientations et les objectifs, sinon la matière des programmes d'étude et la nature des activités au préscolaire, au primaire et au secondaire conformément au règlement No 7, et tel que suggéré dans le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*. En tant que responsable de l'ensemble du système d'enseignement, le ministère définit également les besoins éducatifs qui doivent être satisfaits par l'Etat et détermine les ressources que l'Etat y consacrera. Enfin, en tant que principal négociateur patronal des conventions collectives provinciales, l'Etat intervient comme patron.

On peut aussi trouver des sources de blocage dans la convention collective qui définit le statut des enseignants, leurs conditions de travail, leurs traitements, leur recyclage et leur perfectionnement. Ici, les agents provinciaux sont, du côté patronal, le gouvernement et les Fédérations des commissions scolaires et, du côté syndical, la CEQ, la PAPT et la PACT. Aux termes de la convention collective en vigueur, le perfectionnement relève d'instances locales ou régionales, qui mettent en présence les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants.

Dans ce contexte nous devons vous faire part des reproches contradictoires dont le ministère de l'Education fait l'objet.

D'un côté, on lui fait grief de trop intervenir dans le domaine de la formation et du perfectionnement et d'avoir tendance à reléguer l'université à la condition de "sous-traitant", de se réserver le rôle de juge et partie dans une "*jungle de directives, de règlements, de décrets, d'avis officieux et de sous-entendus*". On reproche également au ministère de compter sur l'attrait financier de ses plans et de miser sur la concurrence inter-universitaire pour en venir à imposer ses programmes. On le trouve aussi enclin à ne voir dans les universités que des "usines à diplômes" incapables de percevoir et de satisfaire les besoins du milieu. Enfin, on reproche au ministère, quant au partage des tâches avec l'université en cette matière , de tendre à couper celle-ci du milieu en matière de formation et de perfectionnement.

D'un autre côté, on fait grief au ministère d'accorder trop d'autonomie aux universités, *de ne pas intervenir assez ou plus efficacement*, de ne pas avoir de politique de formation et de perfectionnement des enseignants. On lui reproche aussi un manque de coordination de ses rôles, l'absence d'études de type prévisionnel sur les besoins du système scolaire et sur le financement des activités universitaires en cette matière, le manque d'intervention dans l'établissement des critères d'équivalences en ce qui concerne les anciens brevets. En outre le ministère aurait tort de ne pas définir avec clarté les objectifs des enseignements primaire et secondaire. On constate finalement une sorte de "vide" ou tout au moins de "flottement" dans les fonctions des organismes de consultation que le ministère a créés afin de pouvoir mener à bien ses activités en matière de formation et de perfectionnement des enseignants; le comité créé en vertu du règlement numéro 4 sur la certification des enseignants en serait un exemple.

Eu égard à la complexité du système de formation et de perfectionnement, selon l'une ou l'autre des attitudes contradictoires que nous venons d'exposer, on peut être amené à envisager les voies de solution selon deux points de vue différents. D'une part, en intervenant trop en ce domaine, le ministère refuserait de reconnaître l'autonomie des établissements de l'enseignement supérieur lorsqu'il s'agit des enseignants. Il continuerait de représenter l'"orthodoxie", exerçant toujours mais différemment, la "tutelle pédagogique" que le rapport Parent reprochait au département de l'Instruction publique de l'époque.

D'autre part, en n'intervenant pas assez, le ministère refuserait d'assumer le rôle qu'on lui a attribué en cette matière. Il invoquerait l'autonomie universitaire pour masquer son manque de politique.

Le débat entre les tenants des deux points de vue que nous venons de mentionner n'est pas sans analogie avec celui "classique" au Québec, entre les partisans de l'autonomie et de la décentralisation et les partisans des politiques d'ensemble et de la centralisation. Dans ce débat, des tiers soutiendront

sans doute que le système de formation et de perfectionnement des enseignants est trop complexe pour se prêter à des solutions qui se rattacheraient exclusivement à l'un ou l'autre de ces points de vue. Pour favoriser un diagnostic, nous posons donc ici trois *hypothèses* touchant l'importance et l'influence relatives des divers organismes universitaires et extérieurs à l'université qui interviennent dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.

1. **Dans ce système, la part des agents extérieurs au milieu universitaire est plus considérable que celle des facteurs ou agents intérieurs.**

2. **Le système de formation et de perfectionnement des enseignants est l'aboutissement d'une lutte entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.**

3. **Le système de formation et de perfectionnement des enseignants est caractérisé par une concurrence entre les universités dont les organismes extérieurs, tels entre autres le ministère de l'Éducation, la Centrale de l'enseignement du Québec, peuvent profiter ou être victimes.**

Compte tenu de leur diagnostic, nous aimerions que nos interlocuteurs nous indiquent des voies de solutions. Et dans cette perspective, nous formulons trois nouvelles *hypothèses*.

1. La formation et le perfectionnement des enseignants est un exemple typique des défis que devront relever toutes les universités pour répondre aux besoins du milieu tout en restant fidèles à leur mission. Quelles que soient les structures, ces défis se poseront toujours et demeureront complexes et difficiles. Il serait illusoire d'essayer de résoudre ces problèmes par une nouvelle réforme des structures.

2. Il y aurait lieu de mieux définir les rôles par des protocoles précis qui comporteraient des ententes multipartites à l'échelon provincial ou local. Il faudra une liaison plus fonctionnelle entre les divers agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants, étant donné que de toute façon aucune structure ne serait appropriée sans une concertation efficace entre tous.

3. Il faudrait rejeter le régime actuel où tous les agents sont présents au même titre et attribuer à certains des pouvoirs de décision sans appel pour différents aspects de la formation et du perfectionnement. Cette hypothèse repose sur l'idée que l'essentiel des obstacles tient à la diffusion du pouvoir décisionnel, rendant difficile l'identification de l'instance apte à régler les problèmes. Dans la prochaine et dernière partie de notre document, nous formulons une hypothèse de ce type.

Sur toutes ces questions qui mettent en cause des agents et qui définissent des enjeux, il nous sera utile de recevoir des avis dans la perspective la plus précise possible, en partant de l'idée que pour certains problèmes on peut envisager des solutions locales, sectorielles, régionales ou provinciales. Le cas échéant, nous comptons recevoir une appréciation des diverses formules de consultation ou de concertation auxquelles on a eu recours dans les universités pour résoudre ces problèmes.

CHAPITRE IV

Quelques hypothèses prospectives

Pour notre rapport, nous devons élaborer des recommandations tenant compte des appréciations critiques qu'on aura fondées sur les hypothèses de bilan présentées dans les parties précédentes. Compte tenu cependant de nos réflexions sur les voies nouvelles qui sembleraient particulièrement intéressantes par rapport à certains problèmes prioritaires, nous avons convenu de soumettre à la consultation quelques hypothèses sur l'avenir que nous formulerons à titre de recommandations éventuelles.

Nos hypothèses reposent sur la distinction entre le système de formation initiale et le système du perfectionnement professionnel des enseignants. Selon la première hypothèse, le maître d'oeuvre de la formation initiale doit être distinct du maître d'oeuvre du perfectionnement des enseignants. En employant l'expression "maître d'oeuvre", nous entendons que que l'instance désignée assumerait un pouvoir de décision sans appel sur les objectifs, la réalisation et l'évaluation des projets ainsi que sur l'administration du budget et le choix des ressources. Bien entendu, la notion de "maître d'oeuvre" n'exclut pas la nécessité de consultations préalables à la prise de décision.

PREMIÈRE HYPOTHÈSE

- Considérant l'importance de la distinction entre la formation initiale et le perfectionnement;
- Considérant les fonctions de l'université;
- Considérant l'importance d'un perfectionnement conçu pour améliorer la qualité de l'acte éducatif;
- Considérant les responsabilités locales qui sont ici en cause;
- Considérant les confusions, les entraves et les contraintes qui résultent de la multiplicité des organismes intervenant dans la formation et le perfectionnement des enseignants;

Nous aimerions connaître votre opinion s'il était recommandé

1. *que l'université soit le maître d'oeuvre de la formation initiale des enseignants;*
2. *que le milieu scolaire soit le maître d'oeuvre du perfectionnement des enseignants;*

Remarque:

Dans le milieu scolaire on pourrait attribuer le pouvoir décisionnel au *niveau provincial*, soit le ministère de l'Education, les fédérations des commissions scolaires catholiques et protestantes, la CEQ, le PAPT, le PACT; *au niveau local ou régional*, soit la commission scolaire et le syndicat d'enseignants; *au niveau des écoles*.

SECONDE HYPOTHÈSE

- Considérant les prévisions relatives aux besoins du système scolaire dans le contexte des fluctuations prévisibles;
- Considérant le besoin de mobilité professionnelle qui découle de ces fluctuations, tant pour les nouveaux diplômés en éducation que pour les enseignants en fonctions;
- Considérant les problèmes de sécurité d'emploi et d'affectation du personnel qui découlent également de cette situation;
- Considérant les problèmes que pose le système de certification actuel dont émanent les autorisations d'enseigner délivrées en fonction de diplômes spécialisés;
- Considérant les problèmes que pose une formation initiale spécialisée prématurément;
- Considérant les besoins d'ordre sectoriel du système d'enseignement;

Nous aimerions connaître votre opinion s'il était recommandé:

1. *que la formation initiale de l'enseignant soit axée sur une formation de base à caractère général ou pluridisciplinaire;*
2. *que cette formation soit conçue en fonction de l'enseignement au niveau préscolaire et primaire ou au niveau secondaire;*
3. *que dans cette formation soit assurée aux deux niveaux l'intégration de diverses disciplines, et l'initiation à la culture technique ainsi qu'à la problématique des élèves qui éprouvent de la difficulté à apprendre;*
4. *que les programmes spécialisés soient reportés au niveau d'études des deuxième et troisième cycles;*
5. *que l'autorisation d'enseigner décernée par le ministère de l'Education donne lieu à la délivrance d'un seul brevet, le même pour tous les enseignants, quels que soient les options et les niveaux de la formation initiale.*

TROISIÈME HYPOTHÈSE

- Considérant l'importance du perfectionnement des enseignants dans une société en mutation;
- Considérant l'objectif constant d'une amélioration de l'acte éducatif;
- Considérant que le lieu principal de l'activité éducative est l'école;
- Considérant le caractère artificiel des formes de perfectionnement qu'entretient le système actuel d'incitation pour "la course aux crédits" aux fins des augmentations de traitement;
- Considérant tous les problèmes humains, administratifs et professionnels que pose le système de perfectionnement actuel;

Nous aimerions connaître votre opinion s'il était recommandé

1. *que le perfectionnement professionnel des enseignants soit intégré à leur tâche;*
2. *qu'aux fins de ce perfectionnement, l'université soit considérée comme un centre de ressources privilégié mais non unique;*
3. *que, pour assumer cette tâche, l'université favorise le développement de sa fonction de service à la communauté et le développement de sa fonction de recherche, en particulier de recherche-action en éducation.*

Première remarque:

ce perfectionnement peut être défini selon l'une ou l'autre ou plusieurs des possibilités suivantes: il peut être directement ou indirectement lié à la tâche, il peut aussi être exigé par celle-ci ou rendu obligatoire.

L'intégration du perfectionnement à la tâche pourrait être conçue de différentes manières, en fonction des lieux et des horaires. Elle peut être aussi conçue selon divers plans tels que plans de développement personnel, de carrière, d'amélioration collective au niveau des écoles, des commissions scolaires ,des régions, de la province.

Deuxième remarque:

plusieurs des problèmes que soulève cette hypothèse sont de l'ordre de la négociation et portent notamment sur la tâche des enseignants.

Troisième remarque:

selon notre manière de voir, cette hypothèse impliquerait qu'on abandonne le mode actuel d'incitation au perfectionnement par le biais d'une hausse de traitement reliée à l'augmentation des crédits de scolarité. Cette question aussi relève des négociations.

QUATRIÈME HYPOTHÈSE

- Considérant l'importance de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action en éducation;

- Considérant le sous-développement de la recherche universitaire en ce domaine;

- Considérant l'importance, la gravité et la difficulté des problèmes que pose, au-delà de l'égalité d'accès, l'égalisation des chances en éducation;

- Considérant la nécessité et l'urgence de recherches en ce domaine;

Nous aimerions connaître votre opinion, s'il était recommandé:

1. ***que, dans leur développement à venir, les universités se donnent comme priorité l'intensification de leurs efforts dans le domaine de la recherche en éducation;***
2. ***que, dans les recherches à entreprendre, la priorité soit accordée à la recherche fondamentale, appliquée et à la recherche-action concernant l'égalisation des chances en éducation, ainsi que leurs incidences dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.***

CINQUIÈME HYPOTHÈSE

- Considérant la diversité des modèles de société et des modèles d'éducation par lesquels les individus et les groupes entendent définir les institutions éducatives;

- Considérant la diversité des mandats donnés aux établissements d'enseignement qui doit découler de ce pluralisme;

- Considérant la diversité des besoins, des problèmes et des solutions en matière d'éducation au Québec et considérant la valeur éducative du pluralisme en ce domaine;

- Considérant la fonction critique de l'université;

Nous aimerions connaître votre opinion, s'il était recommandé:

1. ***que soit reconnu explicitement et de façon cohérente le pluralisme des mandats socio-éducatifs des établissements d'enseignement et, en particulier, de ceux de l'enseignement supérieur;***
2. ***que cette reconnaissance s'applique à la philosophie du système de formation et de perfectionnement des enseignants.***

CONCLUSION

En terminant, nous rappellerons l'esprit dans lequel nous avons élaboré ce document. Nos énoncés ne représentent pas des positions définitives. Il s'agit d'hypothèses que nous espérons assez limpides pour que lors de la consultation on puisse nous indiquer s'il faut les retenir, les nuancer ou les modifier en profondeur ou les rejeter pour le rapport.

Une large délibération publique est indispensable pour faire le point sur nos énoncés rétrospectifs et prospectifs, ainsi que sur tout autre thème ou problème dont la consultation aura révélé l'importance.

Puisse le présent document faciliter une appréciation critique sur la façon dont l'université a assuré la formation et le perfectionnement des enseignants. Mais désormais la parole est à nos interlocuteurs.

NOTES

1. Québec (Prov.) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec* (Québec: 1963-1966) Tome II, vol. 1, paragraphe 455.

2. *Ibid.*, paragraphe 456.

3. *L'école à perpétuité*, collection "Techno-critique," trad. de l'allemand (Paris: Seuil, 1977).

4. Québec (Prov.) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, tome I, ch. 5; tome II, vol. 1, ch. 8.

5. André Lespérance, *Formation initiale et perfectionnement des enseignants*, document de travail préparé pour le comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités.

6. Québec (Prov.) Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, *Les enseignants du Québec de 1965/1966 à 1971/1972*, par Yolande Lavoie (Québec: avril 1974).

7. Québec (Prov.) Ministère de l'Éducation, Service général des personnels des organismes d'enseignement, *Certification des maîtres: statistiques, commentaires, 1975/1976* (Québec: 1977).

8. Centrale de l'enseignement du Québec, Université du Québec à Rimouski, *Le Perfectionnement des enseignants, situations, attentes* (Québec: atelier d'impression de la CEQ, déc. 1964). (Numéro de catalogue D-5734).

9. Pierre Allard, Gaston Bernier, *Recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de Québec* (Québec: Université Laval; Fédération des enseignants de Québec, juin 1972).

10. Voir ci-dessus note 6.

Cinquième partie

Données statistiques

Introduction

Les données statistiques présentées dans cette partie ont été rassemblées pour les fins de la consulation et dans le but d'éclairer les questions et les hypothèses contenues dans les documents des comités.

Ces tableaux, qui n'ont pas fait l'objet d'une étude de la part de la Commission, ont été compilés par Michel Amyot, grâce à la collaboration du Service d'étude et d'information de la Direction générale de l'enseignement supérieur.

Les tableaux 3 et 16 sont intégrés au texte

LISTE DES ABRÉVIATIONS

B.S.Q.	Bureau de la statistique du Québec
C.E.U.O.O.	Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois
C.L.E.S.E.C.	Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial
C.M.S.	Caractérisation de la masse salariale
C.P.C.U.	Comité de prévisions des clientèles universitaires
C.U.	Conseil des universités
D.G.E.S.	Direction générale de l'enseignement supérieur
Elmope	Etude longitudinale de la mobilité des personnels de l'éducation
E.T.C.	Etudiant équivalence temps complet
E.T.S.	Ecole de technologie supérieure
H.E.C.	Ecole des hautes études commerciales
I.N.R.S.	Institut national de la recherche scientifique
M.E.Q.	Ministère de l'Education du Québec
Poly	Ecole polytechnique
S.A.F.	Service des affaires financières
S.E.I.	Service des études et de l'information
U.Q.	Université du Québec (siège social)
U.Q.A.C.	Université du Québec à Chicoutimi
U.Q.A.M.	Université du Québec à Montréal
U.Q.A.R.	Université du Québec à Rimouski
U.Q.T.R.	Université du Québec à Trois-Rivières

TABLEAU 1

POPULATION DU QUÉBEC 1951-2001

AGE	1951	1961	1971	1981	1991	2001
0-4	541 524	671 250	480 520	488 515	527 916	433 831
5-11	616 840	860 385	903 260	618 633	750 305	676 111
12-16	343 016	532 028	662 325	533 074	467 784	546 476
17-19	202 229	287 152	360 725	389 314	280 817	325 943
20-24	340 902	369 633	549 410	659 267	475 483	493 710
(18-24)	**475 763**	**543 064**	**784 870**	**931 766**	**647 943**	**708 904**
25-29	332 855	362 567	478 430	624 115	634 535	449 260
30-39	572 831	730 899	740 645	1 025 573	1 297 264	1 116 074
40-49	445 042	583 167	696 630	720 605	1 009 248	1 274 603
50-59	312 147	425 923	535 195	652 870	681 927	955 410
65 et plus	348 295	456 201	620 625	814 464	1 041 940	1 190 939
Total	4 055 681	5 259 211	6 027 765	6 536 430	7 147 219	7 462 357

Sources: 1951 à 1971 Recensement du Canada, Statistique Canada

1981 à 2001 Bureau de la Statistique du Québec. Perspectives démographiques pour le Québec, quatre hypothèses 1971, 1986, 2001. Québec 1976. Nous avons retenu les résultats de l'hypothèse B. C'est l'hypothèse qui selon les auteurs a: "dans l'état de l'information statistique disponible, la plus haute probabilité de réalisation, au moins pour ce qui est des prochaines années. Elle représente, de ce fait, le sentier du vraisemblable".

Les hypothèses retenues sont les suivantes:
Fécondité: 1.8 enfant par femme
Migration: + 7 000 par an
Mortalité: "poursuite de la baisse à un rythme ralenti"

TABLEAU 2

INSCRIPTION DANS LES UNIVERSITÉS

1er CYCLE, AUTOMNE 1973-1976

Groupes d'âge	temps partiel				temps complet				ensemble			
	1973	1974	1975	1976	1973	1974	1975	1976	1973	1974	1975	1976
15-19	478	577	604	909	8 660	9 887	9 486	8 763	9 138	10 464	10 090	9 672
20-24	9 212	10 902	11 380	12 131	37 716	41 751	45 375	46 275	46 928	52 653	56 755	58 406
25-29	14 032	16 044	16 629	17 730	5 072	5 824	6 908	7 289	19 104	21 868	23 537	25 019
30 +	18 851	22 352	25 589	27 961	2 117	2 481	3 029	3 289	20 968	24 883	28 618	31 250
Total	**42 573**	**49 875**	**54 202**	**58 713**	**53 585**	**59 943**	**64 792**	**65 616**	**96 138**	**109 819**	**118 994**	**124 347**

2e ET 3e CYCLES, AUTOMNE 1973-1976

Groupes d'âge	temps partiel				temps complet				ensemble			
	1973	1974	1975	1976	1973	1974	1975	1976	1973	1974	1975	1976
15-19	—	1	—	—	1	2	1	5	1	3	1	5
20-24	1 430	1 435	1 405	1 376	2 185	2 582	2 490	2 580	3 615	4 020	3 895	3 956
25-29	3 874	4 102	4 104	4 213	3 748	3 820	4 252	4 142	7 622	7 922	8 356	8 355
30 +	4 297	4 714	4 895	5 280	2 143	2 089	2 564	2 692	6 440	6 803	7 459	7 972
Total	**9 601**	**10 253**	**10 404**	**10 869**	**8 077**	**8 493**	**9 307**	**9 419**	**17 678**	**18 748**	**19 711**	**20 288**

Source: Données fournies par les registraires au C.P.C.U. D.G.E.S., S.E.I.

TABLEAU 4

POPULATION ÉTUDIANTE E.T.C. PAR UNIVERSITÉ

	1972-73			1973-74			1974-75			1975-76		
	1er cycle	2e-3e cycles	Total	1er cycle	2e-3e cycles	Total	1er cycle	2e-3e cycles	Total	1er cycle	2e-3e cycles	Total
Montréal	11 664	3 151	14 815	13 219	2 803	16 022	14 524	2 489	17 013	15 495	3 492	18 987
U.O.	13 953	437	14 390	14 203	520	14 723	15 563	667	16 230	17 004	861	17 865
Poly.	1 486	251	1 737	1 546	259	1 805	1 643	330	1 973	2 010	377	2 387
H.E.C.	1 742	186	1 928	1 821	329	2 150	1 854	370	2 224	4 466[2]	428	4 894[2]
Sherbrooke	4 796	552	5 348	5 001	598	5 599	5 240	463	5 703	5 622	680	6 302
Laval	10 345	1 645	11 990	12 538	1 532	14 070	13 853	1 781	15 614	15 198	2 214	17 412
Bishop's	638[1]	50	688[1]	771	66	837	828	58	886	925	52	977
McGill	8 884[1]	3 317	12 210[1]	11 689	3 274	14 963	13 386	2 710	16 096	14 446	3 373	17 819
Concordia	9 460[1]	679	10 139[1]	10 292	831	11 123	13 410	937	14 347	13 686	1 204	14 890
Total	**62 968**	**10 268**	**73 236**	**71 080**	**10 212**	**81 293**	**90 303**	**9 785**	**90 088**	**88 852**	**12 681**	**101 533**

1 La création des cégeps anglophones a fortement influencé l'effectif des universités anglophones entre 1969 et 1973
2 Comprend 2 431 élèves inscrits au certificat en sciences d'administration

Source : Formulaire financier, 29 novembre 1976, D.G.E.S.
N.B. : Ne comprend pas les élèves du niveau collégial

TABLEAU 5

ÉTUDIANTS ÉTRANGERS INSCRITS AUX UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES EN 1975

	Provenance					
Aux universités	Europe	Etats-Unis	Afrique	Asie	Autres pays	Total
Francophones	636	109	630	526	236	2 137
Anglophones	424	1 399	268	1 070	470	3 631
Total	**1 060**	**1 508**	**898**	**1 596**	**706**	**5 768**

Source : D.G.E.S., S.E.I.

Définitions

Étudiant étranger

Personne de citoyenneté non canadienne qui possède un visa d'étudiant et qui étudie à plein temps dans un établissement universitaire.

Étudiant à temps plein

Étudiant du premier cycle inscrit à 12 crédits et plus au semestre d'automne. Pour les besoins du relevé, tous les étudiants des 2e et 3e cycles sont considérés comme étudiants à temps plein.

(Les chiffres de ce tableau n'étant ni de tous les étudiants à temps complet et à temps partiel, ni d'étudiants équivalence temps complet ne peuvent être comparés directement avec les chiffres exacts du tableau 21).

TABLEAU 6

POPULATION ÉTUDIANTE E.T.C. PAR CYCLE ET SECTEUR D'ÉTUDES, 1972-73 À 1975-76

	Sans laboratoire			Avec laboratoire			Santé			
Année	1er cycle	2e-3e cycles	total	1er cycle	2e-3e cycles	total	1er cycle	2e-3e cycles	total	Total
1972-73	40 955	5 463	46 418	16 559	1 870	18 429	5 454	2 935	8 389	**73 236**
1973-74	45 885	5 566	51 451	19 177	1 960	21 137	6 018	2 686	8 704	**81 292**
1974-75	52 364	5 690	58 054	21 530	2 333	23 863	6 409	1 762	8 171	**90 088**
1975-76	59 014	6 905	65 919	23 069	2 873	25 942	6 769	2 903	9 672	**101 533**

Source : Formulaire financier, 29 novembre 1976, D.G.E.S.
Collégial non inclus

TABLEAU 7

TAUX DE FRÉQUENTATION DU NIVEAU UNIVERSITAIRE (1er CYCLE)

Année	Temps complet						Temps partiel			
	Univ. franç.			Univ. angl.			Univ. franç.		Univ. angl.	
	Pop. franç. 18-24 ans[1]	Clientèle	Taux %	Pop. angl. 18-24 ans[1]	Clientèle	Taux %	Clientèle	Taux %[2]	Clientèle	Taux %[2]
1967	615 801	19 749	3.21	107 220	15 279	14.3	5 276	0.86	11 259	10.5
1974	711 624	38 008	5.3	131 961	21 935	16.6	34 671	4.9	16 041	12.2
1975	632 363	41 641	6.6	136 655	23 151	16.9	37 193	5.9	15 851	11.6

1 Source: Robillard, Michel, *Les clientèles universitaires au Québec, évolution passée et perspectives d'avenir, 1968-1990*, vice-présidence à la planification, Université du Québec, nov. 1976.

2 Taux calculés sur la base des populations de 18 à 24 ans.

TABLEAU 8

DIPLÔMES ACCORDÉS PAR LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

	1959	1964	1969	1974
Premier cycle				
Un. francophones	1 554	2 407	4 843	10 580
Un. anglophones	1 064	1 484	3 134	4 092
Total	2 618	3 891	7 977	14 672
dont à l'effectif féminin en %	14,4	21,4	26,9	38,4
Deuxième cycle				
Un. francophones	386	718	1 141	1 583
Un. anglophones	155	310	805	847
Total	541	1 028	1 946	2 430
dont à l'effectif féminin en %	17,0	19,9	24,0	30,0
Troisième cycle				
Un. francophones	50	57	115	208
Un. anglophones	88	119	132	161
Total	138	176	247	369
dont à l'effectif féminin en %	15,9	13,1	15,0	14,4

Source: DGES, SEI.

NOMBRE DE DIPLÔMÉS DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC PAR GRAND SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET CYCLE 1972 À 1975

Secteurs		Cycle			Total par secteur
		1er	2e	3e	
Santé: groupe médical	1970	622	54	17	693
	1972	958	38	10	1 006
	1973	798	48	28	874
	1974	1 136	31	16	1 183
	1975	1 137	56	5	1 198
Santé: groupe para médical	1970	436	40	1	477
	1972	506	25	—	531
	1973	409	32	—	441
	1974	479	23	1	503
	1975	556	32	—	588
Sciences pures	1970	1 640	227	149	2 016
	1972	1 898	231	134	2 263
	1973	1 173	295	183	1 651
	1974	1 538	289	148	1 975
	1975	1 546	297	141	1 984
Sciences appliquées	1970	1 060	246	37	1 343
	1972	1 422	196	58	1 676
	1973	1 365	318	65	1 748
	1974	1 359	284	63	1 706
	1975	1 692	322	53	2 067
Sciences humaines	1970	2 998	583	62	3 643
	1972	3 531	496	83	4 110
	1973	3 084	699	99	3 882
	1974	3 678	646	94	4 418
	1975	4 499	699	99	5 297
Education	1970	830	175	2	1 007
	1972	1 527	277	2	1 806
	1973	2 056	397	6	2 459
	1974	2 930	416	11	3 357
	1975	3 444	324	17	3 785
Administration	1970	1 221	367	—	1 588
	1972	1 572	538	—	2 110
	1973	1 308	602	1	1 911
	1974	1 885	511	1	2 397
	1975	1 981	575	1	2 557
Arts	1970	243	24	1	258
	1972	307	24	2	333
	1973	273	36	—	309
	1974	457	35	—	492
	1975	545	30	2	577
Lettres	1970	726	149	19	894
	1972	1 029	133	31	1 193
	1973	886	172	25	1 083
	1974	1 210	195	35	1 440
	1975	1 322	179	36	1 537
Total annuel	1970	9 776	1 865	288	**11 929**
	1972	12 750	1 958	320	**15 028**
	1973	11 352	2 599	407	**14 358**
	1974	14 672	2 430	369	**17 471**
	1975	16 722	2 514	354	**19 590**

Source : *DIPLÔMÉS*, différentes années, Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation. Pour la répartition par université, on est prié de consulter la publication.

TABLEAU 10

CRÉDITS VOTÉS EN DOLLARS CONSTANTS[1] DE 1972-73 À 1976-77 (en milliers de dollars)

	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Agriculture	85 042,2	101 979,5	140 445,5	146 029,6	144 778,1
Forêts	28 664,7	29 365,7	46 791,7	47 876,0	47 183,6
Transports terrestres	450 475,0	479 448,7	577 729,6	613 059,8	596 065,5
Rec. de la santé	880 772,8	905 980,3	1 044 933,6	1 163 390,5	1 226 824,0
Reg. de comp. de rev.	428 304,0	423 131,2	458 700,4	491 182,8	540 935,4
Ens. pr. et second.	784 504,1	810 996,5	922 066,3	1 037 840,9	1 385 271,6
Ens. collégial	171 479,6	193 821,7	224 925,0	254 198,5	284 555,4
Ens. supérieur	224 923,2	236 311,3	275 651,3	338 188,1	354 252,7
Loisirs et récréation	17 808,9	22 217,4	43 881,2	81 526,0	59 909,6
Gestion municipale	190 006,7	237 494,2	270 309,5	321 972,7	341 154,5
Sécurité publique	69 246,5	78 332,8	89 500,7	95 544,3	121 318,1
Habitation	12 782,8	22 337,9	53 888,6	50 611,2	45 419,9
Total des 12 secteurs	3 344 010,5	3 550 417,2	4 148 823,4	4 641 420,4	5 147 668,4
Québec	**4 436 843,5**	**4 763 872,2**	**5 731 316,3**	**6 464 616,2**	**7 152 068,3**

1 Indice des prix à la consommation de la région de Montréal, 1971 = 100

Source: M.E.Q., D.G.E.S., Effort gouvernemental en matière d'enseignement supérieur et dépenses des universités, 1972-73 à 1976-77, août 77.

TABLEAU 11

DÉPENSES TOTALES DE LA MISSION GÉNÉRALE ET DE SOUTIEN PAR E.T.C. DE 1972-73 À 1975-76 EN DOLLARS CONSTANTS 1971-100

		Bishop's	Concordia	H.E.C.	Laval	McGill	Montréal	Poly	Sherbrooke	U.Q. (1)	Total $	Total %
Mission générale	1972-73	1 871	838	825	2 399	1 905	2 036	2 678	2 394	1 448	1 726	62,1
	1973-74	1 481	943	854	2 161	1 824	2 005	2 667	2 320	1 538	1 731	61,4
	1974-75	1 411	972	802	2 250	1 952	2 240	2 544	2 422	1 621	1 882	62,2
	1975-76	**1 575**	**1 190**	**628**	**2 443**	**2 009**	**2 135**	**2 459**	**2 670**	**1 683**	**1 905**	**62,1**
Soutien ens. et recherche	1972-73	474	204	430	471	360	424	493	392	453	380	13,7
	1973-74	371	230	357	414	352	415	465	363	529	386	13,7
	1974-75	396	244	345	405	386	424	441	374	471	391	12,9
	1975-76	**408**	**285**	**174**	**436**	**375**	**409**	**372**	**382**	**455**	**384**	**12,5**
Soutien administration	1972-73	1 116	505	486	641	655	676	857	744	830	674	24,2
	1973-74	923	543	467	612	634	660	869	765	1 036	700	24,8
	1974-75	919	650	468	657	645	704	819	833	1 057	752	24,9
	1975-76	**1 183**	**693**	**233**	**708**	**716**	**667**	**746**	**871**	**1 187**	**780**	**25,4**

Source: M.E.Q., D.G.E.S., S.E.I.

1 Non compris les dépenses du siège social

TABLEAU 12

INVESTISSEMENTS UNIVERSITAIRES SUBVENTIONNÉS PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (en milliers de dollars)

Établissements universitaires	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77
Bishop's	835	225	2 306	195	75	170	130	114	517	116	172
Concordia	3 630	3 685	685	795	640	732	687	868	5 662	1 765	1 742
H.E.C.	50	530	3 285	1 060	3 235	430	104	133	156	164	470
Laval	7 140	10 335	10 030	5 050	4 805	5 549	2 913	2 968	5 693	5 128	4 447
McGill	7 065	4 000	4 630	8 075	9 040	2 692	2 901	2 556	3 755	4 014	4 455
Montréal	7 020	12 510	15 730	6 925	5 500	11 274	5 666	3 382	7 865	14 862	6 452
Polytechnique	—	830	1 445	975	370	1 203	2 158	2 029	586	10 494	3 723
Québec[1]	—	—	—	11 621	11 480	24 447	14 528	11 983	17 916	25 951	26 619
Sherbrooke	870	2 960	2 445	2 410	3 875	6 296	1 702	1 202	1 000	1 520	2 151
Total	**26 610**	**35 075**	**40 556**	**37 106**	**39 020**	**52 793**	**30 789**	**25 235**	**43 150**	**64 014**	**50 231**

Source: M.E.Q., D.G.E.S. — S.A.F., déc. 1977

TABLEAU 13

Subventions réelles versées aux universités, en dollars constants par étudiant équivalence temps complet, de 1972-73 à 1976-77

	$ constant de 1971[1]
1972-73	2 465
1973-74	2 496
1974-75	2 630
1975-76	2 844
1976-77	2 847

1 Indice des prix à la consommation de la région de Montréal, 1971 = 100

Source: D.G.E.S. Effort gouvernemental en matière d'enseignement supérieur et dépenses des universités 1972-73 à 1976-77, Québec, août 1977.

TABLEAU 14

REVENUS TOTAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, 1972-73 À 1976-77 (en milliers de dollars)

	1972-73		1973-74		1974-75		1975-76		1976-77	
	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
Revenus des activités subventionnées										
Droits de scolarité	38 900	14,8	41 858	14,0	43 538	11,9	47 605	10,2	49 423	9,4
Subventions du M.E.Q. (équilibre budgétaire)	203 446	77,6	234 849	78,6	295 379	80,9	390 211	83,6	444 723	84,6
Autres sources et autres revenus	21 605	7,6	22 093	7,4	26 037	7,2	28 864	6,2	31 459	6,0
Total	262 051	100,0 (77,5)	29 800	100,0 (77,6)	364 954	100,0 (79,7)	466 735	100,0 (80,7)	525 605	100,0 (81,3)
Revenus des activités non-subventionnées	75 921	(22,5)	86 304	(22,4)	99 067	(21,3)	111 591	(19,3)	123 566	(18,7)
Total global	**337 972**	**(100,0)**	**385 104**	**(100,0)**	**464 021**	**(100,0)**	**578 326**	**(100,0)**	**659 171**	**(100,0)**

Source: D.G.E.S. — S.A.F. Formulaires financiers de fonctionnement des universités, données réelles 1972-73, 1973-74, 1974-75, 1975-76 et 1976-77.

1 En raison de pratiques comptables différentes des universités pour le traitement des recomptages des étudiants et certains cas particuliers se rapportant à des exercices antérieurs, les subventions du ministère de l'Éducation identifiées dans les revenus ne correspondent pas nécessairement aux subventions totales accordées par le ministère de l'Éducation.

TABLEAU 15

RÉPARTITION DES EFFECTIFS ENGAGÉS À TEMPS PLEIN SUIVANT LA CLASSE D'EMPLOI ET LES ANNÉES BUDGÉTAIRES 1970-71 À 1975-76

Classe d'emploi	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76[1]
Direction (ens/rech)	685	699	736	780	748	788
Direction (aut. fonct.)	389	460	444	496	468	459
Professeur/chercheur	5 010	5 102	5 312	6 542	5 914	6 022
Auxiliaires (ens/rech)	469	430	448	418	276	183
Professionnels	1 078	1 202	1 389	1 616	1 746	1 654
Total	**7 631**	**7 893**	**8 329**	**8 952**	**9 152**	**9 106**

1 Données provisoires
Source: D.G.E.S., S.E.I., C.M.S.

TABLEAU 17

RÉPARTITION DES EFFECTIFS PROFESSIONNELS ÉQUIVALENCE TEMPS PLEIN[1], SUIVANT LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU, LA CLASSE D'EMPLOI, LES ANNÉES BUDGÉTAIRES 1970-71 À 1975-76, %

Classes d'emplois et diplômes	1970-71 et 1971-72	1971-72 et 1972-73	1972-73 et 1973-74	1973-74 et 1974-75	1974-75 et 1975
Direction (ens/rech)					
1er cycle	17,1	14,6	12,8	11,3	11,1
2e cycle	30,3	30,9	30,4	29,0	30,2
3e cycle	52,6	54,5	56,8	59,7	58,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Professeurs-chercheurs					
1er cycle	16,5	17,7	15,2	14,3	14,4
2e cycle	29,8	30,8	30,3	29,7	29,9
3e cycle	51,7	51,5	54,5	56,0	55,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensemble[2]					
1er cycle	29,8	30,1	28,7	28,3	28,1
2e cycle	29,6	29,6	29,0	28,4	28,8
3e cycle	40,6	40,3	42,3	43,3	43,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1 Moyenne mobile de deux ans
2 Y compris les autres personnes de direction, les auxiliaires, les professionnels
Source: D.G.E.S. — C.M.S.

TABLEAU 18

Professeurs/chercheurs selon les familles de disciplines et le plus haut diplôme obtenu 1974-75

Famille de disciplines	Effectifs à temps plein				Pourcentages			
	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total
Sciences de la santé								
groupe médical	153	130	457	740	20,7	17,6	61,7	100,0
groupe paramédical	66	93	21	180	36,7	51,6	11,7	100,0
Sciences pures	82	202	1 040	1 324	6,2	15,3	78,5	100,0
Sciences appliquées	116	234	403	753	15,4	31,1	53,5	100,0
Sciences humaines	185	527	907	1 619	11,4	32,6	56,0	100,0
Education	116	287	210	613	18,9	46,8	34,3	100,0
Administration	29	194	123	346	8,4	56,1	35,5	100,0
Arts	124	68	27	219	56,6	31,1	12,3	100,0
Lettres	37	150	348	535	6,9	28,0	65,1	100,0
Autres disciplines	2	6	18	26	7,7	23,1	69,2	100,0
Total	**910**	**1 891**	**3 554**	**6 355**	**14,3**	**29,8**	**55,9**	**100,0**

1 Effectifs à temps plein
Source: D.G.E.S. — C.M.S.

TABLEAU 19

Citoyenneté des professeurs/chercheurs dans les universités du Québec de 1972-73 à 1975-76 (%)[1]

Universités	1972-73			1973-74			1974-75			1975-76[1]		
	can.	non can.	In[2]	can.	non can.	In[2]	can.	non can.	In[2]	can.	non can.	In[2]
Laval	82,3	17,7	—	82,8	17,2	—	88,7	11,3	—	87,9	12,1	—
Montréal	73,0	26,5	0,5	73,1	26,4	0,5	74,0	25,5	0,5	75,9	23,7	0,4
H.E.C.	82,1	17,9	—	86,1	13,9	—	85,1	14,9	—	88,6	11,4	—
Poly.	80,6	19,4	—	79,8	20,2	—	82,7	17,3	—	84,8	15,2	—
Sherbrooke	73,5	26,5	—	75,3	24,7	—	76,4	23,6	—	78,1	21,9	—
U. du Q.	77,9	22,1	—	80,5	19,5	—	80,0	20,0	—	80,8	19,2	—
Moy. fr.	77,4	22,5	0,1	78,4	21,4	0,2	80,6	19,2	0,2	81,4	18,4	0,2
Bishop's	75,8	22,6	1,6	73,3	26,7	—	70,3	29,7	—	70,5	29,5	—
McGill	58,3	36,0	5,7	60,7	37,7	1,6	65,7	32,1	2,2	64,7	32,6	2,7
Concordia[3]	61,3	38,7	—	64,1	34,3	1,6	66,0	33,6	0,4	63,9	36,1	—
Moy. angl.	59,8	36,3	3,9	62,2	36,3	1,5	66,0	32,4	1,6	64,6	33,6	1,8
Total	**71,6**	**27,0**	**1,4**	**73,0**	**26,4**	**0,6**	**76,0**	**23,4**	**0,6**	**76,3**	**23,1**	**0,6**

Source: D.G.E.S. — C.M.S.
1 Données provisoires
2 In — inconnu (aucune réponse à la question sur la citoyenneté)
3 Y compris Loyola et Sir George Williams
N.B. Répartition en % des effectifs équivalence temps plein

TABLEAU 20

Professeurs/chercheurs selon les familles de disciplines, âge moyen et âge médian, 1974-75, 1975-76

Ages	Groupe médical	Groupe paramédical	Sciences pures	Sciences appliquées	Sciences humaines	Education	Administration	Arts	Lettres	Autres	Total
Age moyen											
1974-75	39,8	37,6	39,1	37,9	38,5	37,7	36,1	40,0	40,6	35,9	38,7
1975-76	40,0	38,0	39,8	38,7	38,6	38,1	36,5	40,6	41,1	37,9	39,1
Age médian											
1974-75	38,3	35,8	36,9	35,4	35,8	35,8	32,9	38,5	38,7	34,0	36,5
1975-76	38,9	35,9	37,7	36,4	36,1	36,0	33,6	38,5	39,2	33,7	37,0

Source: D.G.E.S. — C.S.M.

TABLEAU 21

Activités d'enseignement, cours, inscriptions, crédits, 1974-75, ensemble des universités

	Nombre			Nombre moyen	
	de cours	d'inscriptions	de crédits	d'inscrip. par cours	de crédits par insc. par cours
	1	2	3	4 = 2 ÷ 1	5
Ensemble[1]	27 825	945 246	91 335	34	3,17
Cycles					
1er	22 309	890 268	72 339	40	3,16
2e	4 843	50 568	16 320	10	3,42
3e	458	2 443	1 968	5	4,17
2e et 3e	215	1 967	707	9	3,45

1 Comprend les sessions: été 1974, automne 1974, hiver 1975

Source: M.E.Q., D.G.E.S., Relevé des activités d'enseignement dans les universités du Québec, 1974-75, Québec novembre 1977 (à *paraître)*

TABLEAU 22

Activités d'enseignement, 1974-75, nombre de cours, nombre de crédits et nombre d'inscriptions par familles de disciplines, ensemble des universités

NIVEAU	Total	Groupe médical	Groupe paramédical	Sciences pures	Sciences appliquées	Sciences humaines	Education	Administration	Arts	Lettres	Autres
Ensemble											
Nombre de cours	**27 823**	1 079	445	4 047	3 424	7 430	3 603	1 924	2 611	3 201	
Nombre d'inscriptions	**944 984**	46 173	15 831	145 435	99 469	275 190	128 265	102 562	45 206	85 451	16
Nombre de crédits	**91 329**	5 205	1 377	12 830	9 810	24 839	11 669	5 782	8 084	11 413	3
Nombre moyen d'inscriptions par cours	**34**	43	36	36	29	37	37	53	17	27	
% nombre de cours	**100,0**	3,8	1,6	14,5	12,3	26,7	12,9	6,9	9,4	11,5	0
% nombre d'inscriptions	**100,0**	4,9	1,7	15,4	10,5	29,1	13,6	10,9	4,8	9,0	0
% nombre de crédits	**100,0**	5,7	1,5	14,0	10,7	27,2	12,8	6,3	8,9	12,5	0

Source: voir tableau 21

TABLEAU 23

Relevé des activités d'enseignement, 1974-75, nombre de cours répartis selon le nombre d'inscriptions, ensemble des universités

Niveau et session	Total	Nombre d'inscriptions								
		1	2	3 à 5	6 à 10	11 à 19	20 à 49	50 à 99	100 à 199	200 et plus
Ensemble	**27 825**	2 601	1 283	2 813	3 675	4 956	7 266	3 214	1 604	511
%	**100,0**	9,4	4,6	10,1	13,2	17,8	26,1	11,6	5,4	1,8
Cycles										
1er cycle	**22 309**	1 722	750	1 527	2 474	4 051	6 669	3 110	1 496	508
%	**100,0**	7,7	3,4	6,9	11,1	18,2	29,9	13,9	6,7	2,3
2e et 3e cycles	**5 517**	879	533	1 286	1 201	905	597	104	8	3
%	**100,0**	15,9	9,7	23,3	21,8	16,4	10,8	1,9	0,1	0,1

Source: voir tableau 21

TABLEAU 24

Nombre de programmes par secteurs d'enseignement dans les universités anglophones et francophones

SECTEURS	1er cycle 1977-78		2e cycle 1976-77		3e cycle 1975-76	
	angl.	franc.	angl.	franc.	angl.	franc.
Arts	27	33	5	13	1	3
Lettres	72	92	11	23	8	13
Sc. administratives	34	63	4	10	2	4
Sc. humaines	116	143	26	55	17	33
Sc. de l'éducation	38	193	15	28	1	2
Sc. pures et appliquées	112	132	50	106	30	62
Sc. santé	7	26	14	17	9	20
Autres	22	28	—	—	—	—
Total	428	710	125	252	68	137
%	33,6	62,4	33,2	66,8	33,2	66,8

Source: Voir tableau 25
Tableau établi par la D.G.E.S., S.E.I. — décembre 1977

TABLEAU 25

NOMBRE DE PROGRAMMES (1er cycle 1977-78)

1er cycle 1977-78	LAVAL	MONTREAL	H.E.C.	POLY.	SHERBROOKE	U.Q.A.M.	U.Q.T.R.	U.Q.A.C.	U.Q.A.R.	I.N.R.S.	E.N.A.P.	C.E.U.Q.O.	E.T.S.	BISHOP'S	McGILL	CONCORDIA	TOTAL
Secteurs																	
Arts	13	8	—	—	4	8	2	—	—	—	—	—	—	7	3	17	60
Lettres	35	23	—	—	12	6	10	5	1	—	—	—	—	20	19	33	164
Sc. administratives	11	4	9	—	16	4	5	3	3	—	—	8	—	4	9	21	97
Sc. humaines	44	48	—	—	20	11	10	5	5	—	—	—	—	33	30	53	259
Sc. pures et appliquées	38	23	—	11	23	8	15	8	5	—	—	—	1	17	46	49	244
Sc. santé	8	12	—	—	1	—	2	2	1	—	—	2	—	—	5	2	33
Autres	4	7	—	—	2	5	1	2	2	—	—	5	—	6	4	12	50
Education	30	30	—	—	28	19	26	19	16	—	—	25	—	—	19	19	231
Total	181	155	9	11	106	59	71	44	33	—	—	40	1	87	135	206	1 136

Source: Guide du finissant des collèges 1977-78
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 4e section
N.B. Comprend les programmes avec majeure, avec mineure, les baccalauréats spécialisés, les "honours", les certificats. Informations tirées des publications des universités.
Tableau établi par la D.G.E.S. - S.E.I., décembre 1977

TABLEAU 26

NOMBRE DE PROGRAMMES (2e cycle 1976-77)

2e cycle 1976-77	LAVAL	MONTREAL	H.E.C.	POLY.	SHERBROOKE	U.Q.A.M.	U.Q.T.R.	U.Q.A.C.	U.Q.A.R.	I.N.R.S.	E.N.A.P.	C.E.U.Q.O.	E.T.S.	BISHOP'S	McGILL	CONCORDIA	TOTAL
Secteurs																	
Arts	8	4	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	18
Lettres	8	9	—	—	3	2	1	—	—	—	—	—	—	1	9	1	34
Sc. administratives	2	3	1	—	3	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3	1	14
Sc. humaines	16	20	—	—	8	7	4	—	—	—	—	—	—	3	16	7	81
Sc. pures et appliquées	33	19	—	20	18	7	4	1	1	3	—	—	—	3	40	7	156
Sc. santé	3	13	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	14	—	31
Sc. de l'éducation	7	11	—	—	5	1	2	1	1	—	—	—	—	—	10	5	43
Total	77	79	1	20	37	18	12	2	2	3	1	—	—	7	96	22	377

Source: Projet de guide opérationel du développement des programmes de 2e cycle, soumis à la consultation des universités par le Conseil des universités, Sept. 1977, Annexe 2.
Tableau établi par la D.G.E.S. - S.E.I. décembre 1977

TABLEAU 27

NOMBRE DE PROGRAMMES (3e cycle 1975-76)

3e cycle 1975-76	LAVAL	MONTRÉAL	H.E.C.	POLY.	SHERBROOKE	U.Q.A.M.	U.Q.T.R.	U.Q.A.C.	U.Q.A.R.	I.N.R.S.	E.N.A.P.	C.E.U.Q.Q.	E.T.S.	BISHOP'S	McGILL	CONCORDIA	TOTAL
Secteurs																	
Arts	2	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	4
Lettres	6	5	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	7	1	21
Sc. administratives	2	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	6
Sc. humaines	14	16	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	13	4	50
Sc. pures et appliquées	27	12	—	8	14	—	—	—	—	1	—	—	—	—	25	5	91
Sc. santé	6	8	—	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	—	29
Sc. de l'éducation	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3
Total	58	43	1	8	23	2	1	—	—	1	—	—	—	—	57	11	205

Source: Guide opérationnel du développement des programmes de formation au 3e cycle
Fernand Couturier et Yves-M. Marcoux, Comité conjoint des programmes
Québec, le 18 mai 1976
Tableau établi par le D.G.E.S. - S.E.I., décembre 1977

TABLEAU 28

Nombre de programmes contingentés au 1er cycle dans les établissements universitaires québécois, 1976-77

Secteurs	LAVAL	MONTRÉAL	H.E.C.	POLY.	SHERBROOKE	U.Q.A.M.	U.Q.T.R.	U.Q.A.C.	U.Q.A.R.	I.N.R.S.	C.E.U.Q.Q.	E.T.S.	BISHOP'S	McGILL	CONCORDIA	SOUS-TOTAL FRANC.	SOUS-TOTAL ANGL.	TOTAL
Arts	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	—	—	—	1	7	1	8
Lettres	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	1	3
Sc. administratives	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sc. humaines	2	4	—	—	3	6	2	1	—	—	—	—	—	2	—	18	2	20
Sc. pures et appliquées	—	6	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	8	1	9
Sc. santé	7	10	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	5	—	18	5	23
Education	2	3	—	—	4	3	—	—	—	—	—	—	—	2	1	12	3	15
Autres	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3
Ensemble	12	24	—	—	8	19	3	1	—	—	—	1	—	10	3	68	13	81

Source: CLESEC, Rapport sur les politiques d'admission dans les universités du Québec
D.G.E.S., S.E.I., décembre 1977

TABLEAU 28

Nouveaux programmes d'études autorisés par le comité conjoint des programmes (C.U.-D.G.E.S.) 1970-71 à 1976-77

Années et cycles	Groupe médical	Groupe paramédical	Sciences pures	Sciences appliquées	Sciences humaines	Éducation	Administration	Arts	Lettres	Autres	Total
1970-71											
1er cycle	1	—	—	—	—	2	—	—	—	—	3
2e cycle	1	—	6	—	6	—	—	1	1	1	16
3e cycle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	2	—	6	—	6	2	—	1	1	1	19
1971-72											
1er cycle	—	—	—	1	1	2	—	—	—	—	4
2e cycle	—	1	5	1	6	1	1	1	1	—	17
3e cycle	1	—	1	—	3	—	—	—	1	—	6
Total	1	1	6	2	10	3	1	1	2	—	27
1972-73											
1er cycle	—	—	1	2	1	—	—	—	—	—	4
2e cycle	—	—	3	—	1	3	—	—	—	—	7
3e cycle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	—	—	4	2	2	3	—	—	—	—	11
1973-74											
1er cycle	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	4
2e cycle	1	—	2	1	3	—	—	—	—	—	7
3e cycle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	1	—	2	3	4	1	—	—	—	—	11
1974-75											
1er cycle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2e cycle	1	—	1	—	—	2	—	—	—	—	4
3e cycle	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	2
Total	1	—	1	—	1	2	1	—	—	—	6
1975-76											
1er cycle	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	4
2e cycle	—	1	2	1	1	4	2	1	1	—	13
3e cycle	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—	4
Total	—	1	4	3	4	5	2	1	1	—	21
1976-77											
1er cycle	—	3	1	—	3	2	3	—	—	—	12
2e cycle	2	1	1	—	2	2	—	—	—	1	9
3e cycle	—	—	1	—	1	2	—	—	—	—	4
Total	2	4	3	—	6	6	3	—	—	1	25

Source: Conseil des universités
Tableau établi par la D.G.E.S. — S.E.I., décembre 1977

TABLEAU 30

Nombre de candidats inscrits dans des programmes de formation et de perfectionnement du personnel enseignant, selon les institutions 1976-77

Institutions	Candidats inscrits en 1976-77				
	Déjà en exercice en milieu scolaire	Non encore en exercice en milieu scolaire			
	Nombre d'inscrits	Nombre d'inscrits	Nombre prévu de finissants en		
			1977	1978	1979
Un. Laval	1 900	1 257	475	351	431
Un. de Montréal	2 596	987	360	306	286
Un. de Sherbrooke	1 977	1 032	347	314	361
U.Q.A.C.	1 220	394	112	105	135
U.Q.A.M.	3 227	1 821	499	714	551
U.Q.A.R.	1 422	307	80	104	93
U.Q.T.R.	1 185	573	156	232	185
C.E.U.O.O. (Hull)	648	126	41	45	22
C.E.U.O.O. (Rouyn)	548	86	19	35	32
Télé-Université	725	—	—	—	—
Un. Bishop's	—	21	21	—	—
Un. Concordia	950	431	115	114	145
Un. McGill	1 274	1 350	753	307	267
Total	**17 681**	**8 385**	**2 987**	**2 627**	**2 508**

Source: M.E.Q., Direction générale de l'enseignement supérieur *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel du système scolaire québécois de 1976-77*
Document d'information, avril 1977

TABLEAU 31

Nombre de candidats inscrits en formation et perfectionnement du personnel enseignant, selon les niveaux d'enseignement pour lesquels préparent les programmes auxquels ils sont inscrits

Niveaux d'enseignement	Déjà en exercice en milieu scolaire	Candidats inscrits en 1976-77			
		Non encore en exercice en milieu scolaire			
	Nombre d'inscrits	Nombre d'inscrits	Nombre prévu de finissants en		
			1977	1978	1979
Préscolaire	157	355	98	111	141
Préscolaire et primaire (1er cycle)	323	462	205	124	123
Préscolaire et/ou primaire (1er et 2e cycle)	1 831	1 402	404	484	484
Préscolaire, primaire et secondaire	686	456	132	153	150
Elémentaire (1er et 2e cycle)	3 885	915	336	251	284
Primaire et/ou secondaire	4 305	1 951	588	724	616
Primaire, secondaire et collégial	396	901	279	265	285
Secondaire	4 451	1 633	757	461	368
Secondaire et/ou collégial	1 246	202	100	49	50
Collégial	594	108	88	5	7
Niveaux indéterminés	27	—	—	—	—
Total	**17 681**	**8 385**	**2 987**	**2 627**	**2 508**

Source: voir tableau 30

TABLEAU 32

Inscriptions dans les programmes de formation et perfectionnement des maîtres, 1970-71 à 1976-77

Années	déjà en exercice en milieu scolaire	%	non encore en exercice	%	Total
1970-71	n.d.		9 404[1]		n.d.
1971-72	14 600	69,4	6 447[1]	30,6	21 047
1972-73	12 739[2]	61,6	7 947[1]	38,4	20 686
1973-74	12 903	63,8	7 336	36,2	20 239
1974-75	11 371	60,4	7 463	39,6	18 834
1975-76	13 649	62,3	8 273	37,7	21 922
1976-77	17 681	67,8	8 385	32,2	26 066

1 temps complet
2 temps partiel été 1972
3 temps partiel été 1973

Source:
— Situation de la formation des maîtres au Québec en 1970-71, D.G.E.S.
— Situation du personnel de la formation du système scolaire québécois en 1971-72, D.G.E.S.
— Situation du perfectionnement du personnel du système scolaire québécois dans les universités du Québec à l'été de 1972, D.G.E.S., nov. 1972
— Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1972-73, D.G.E.S., avril 1973
— Situation du perfectionnement du personnel du système scolaire québécois dans les universités du Québec à l'été de 1973, D.G.E.S., novembre 1973
— Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1973-74, D.G.E.S., avril 1974
— I.d. en 1974-75, D.G.E.S., avril 1975
— Situation de la formation et du perfectionnement du personnel du système scolaire québécois en 1975-76, D.G.E.S., avril 1976
— I.d. en 1976-77, avril 1977

TABLEAU 33

Répartition des diplômés par familles de disciplines et cycle d'études, 1975

Familles de disciplines	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total
Education	20,6	12,9	4,8	19,3
Santé (médical)	6,8	2,2	1,4	6,1
Santé (paramédicale)	3,3	1,3	—	3,0
Sciences pures	9,2	11,8	39,8	10,1
Sciences appliquées	10,1	12,8	15,0	10,6
Sciences humaines	26,9	27,8	26,0	27,0
Administration	11,9	22,9	0,3	13,1
Arts	3,3	1,2	0,8	2,9
Lettres	7,9	7,1	10,1	7,9
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Source: Diplômés 1975, M.E.Q., Démographie scolaire, septembre 1977

TABLEAU 34

Répartition des diplômés suivant le cycle d'études pour chacune des familles de disciplines, 1975

Familles de disciplines	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total
Education	91,0	8,6	0,4	100,0
Santé (médical)	94,6	4,7	0,4	100,0
Santé (para-médical)	94,6	5,4	—	100,0
Sciences pures	77,9	15,0	7,1	100,0
Sciences appliquées	81,8	15,6	2,6	100,0
Sciences humaines	84,9	13,2	1,9	100,0
Administration	77,5	22,5	—	100,0
Arts	94,5	5,2	0,3	100,0
Lettres	86,0	11,7	2,3	100,0
Total	**85,4**	**12,8**	**1,8**	**100,0**

Source: Diplômés 1975, M.E.Q., Démographie scolaire, septembre 1977

TABLEAU 35

Nombre d'étudiants ayant obtenu un baccalauréat en pédagogie, d'une université québécoise, 1970 à 1975

Années	baccalauréat en pédagogie
1970	5 524
1971	4 372
1972	3 654
1973	1 893
1974	246
1975	215
Total	**15 704**

Source: Service de la démographie scolaire, *Diplômés des universités québécoises 1969 à 1974, baccalauréats, certificats, diplômes par discipline et grand secteur*, Document statistique 9.30, septembre 1976.

Répartition des enseignants réguliers à temps complet du réseau public selon le niveau, le sexe, l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, ensemble du Québec, 1975-76

Niveaux sexe expérience	Scolarité reconnue pour fins de traitement			
	13 ans et moins	14 ans et plus	15 ans et plus	Total
Maternelle				
sexe féminin				
14—	8.0	92.0	65.4	100.0
15+	27.9	72.1	47.3	100.0
total	11.7	88.3	62.0	100.0
les deux sexes				
14—	7.9	92.1	65.9	100.0
15+	28.0	72.0	47.3	100.0
total	11.6	88.4	62.0	100.0
Primaire				
sexe féminin				
14—	31.0	69.0	54.4	100.0
15+	55.0	45.0	33.1	100.0
total	40.8	59.2	45.7	100.0
sexe masculin				
14—	3.6	96.4	91.3	100.0
15+	20.3	79.7	69.7	100.0
total	6.9	93.1	87.1	100.0
les deux sexes				
14—	27.3	72.7	59.4	100.0
15+	53.2	46.8	35.0	100.0
total	37.3	62.7	49.9	100.0
	15 ans et moins	**16 ans et plus**	**17 ans et plus**	**Total**
Secondaire				
sexe féminin				
14—	56.7	43.3	20.4	100.0
15+	58.0	42.0	23.8	100.0
total	57.2	42.8	21.7	100.0
sexe masculin				
14—	30.5	69.5	43.2	100.0
15+	41.8	58.2	40.5	100.0
total	33.9	66.1	42.4	100.0
les deux sexes				
14—	41.0	59.0	34.1	100.0
15+	49.4	50.6	32.7	100.0
total	43.8	56.2	33.6	100.0

Source: M.E.Q., Service de la démographie scolaire, fichier ELMOPE, déc. 1977.

TABLEAU 37

Scolarité moyenne reconnue pour fins de traitement des enseignants réguliers, temps plein du secteur public, 1972-73 et 1975-76

Niveaux	1972-73 Masc.	Fém.	Total	1975-76 Masc.	Fém.	Total
Maternelle		14,4	14,4		15,0	15,0
Primaire	15,3	13,7	13,8	15,9	14,2	14,4
Secondaire	15,9	14,9	15,5	16,1	15,2	15,7
Total	15,8	14,1	14,7	16,1	14,6	15,1

Source: M.E.Q., Service de la démographie scolaire, fichier ELMOPE, déc. 1977.

TABLEAU 38

Répartition par région administrative scolaire, des autorisations d'enseigner, suivant la catégorie et la nature de l'autorisation, 1969-70, %

	Enseignement spécialisé	Enseignement technique	Enseignement technique classe 6	Enseignement classe "A"	Enseignement classe "B"	Enseignement et inst. familial	Aptitude à la direction des écoles	Éducateur de groupes	Études pédagogiques	Probation	Total
BREVETS											
Bas Saint-Laurent - Gaspésie	3,5	15,1	—	4,8	23,2	—	21,9	—	4,3	—	7,2
Saguenay - Lac Saint-Jean	4,0	9,0	—	5,1	3,1	—	10,9	—	4,3	—	4,5
Québec	29,4	12,0	—	21,2	19,9	49,2	29,4	—	7,3	—	22,4
Trois-Rivières	2,3	7,5	—	5,4	18,2	8,0	3,0	58,2	7,3	—	6,8
Cantons de l'Est	10,0	12,0	—	6,6	1,4	—	4,0	—	5,8	—	6,1
Montréal	46,1	36,1	100,0	50,6	28,4	42,8	26,9	41,8	56,5	—	47,3
Outaouais	3,0	6,8	—	2,9	4,1	—	3,5	—	2,9	—	3,0
Nord-ouest	1,7	1,5	—	3,4	1,5	—	—	—	11,6	—	2,7
Côte nord	—	—	—	—	0,2	—	—	—	—	—	—
Indéterminé	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,6	100,0	100,0	—	100,0
PERMIS											
Bas Saint-Laurent - Gaspésie	2,2	4,4	—	1,8	3,2	—	—	—	2,0	9,6	3,0
Saguenay - Lac Saint-Jean	5,7	6,3	—	1,3	0,6	—	—	—	2,8	—	3,6
Québec	13,6	10,7	—	19,7	3,2	—	—	—	9,7	53,1	14,6
Trois-Rivières	0,9	1,2	—	2,3	1,6	—	—	—	0,5	—	1,1
Cantons de l'Est	2,1	3,6	—	1,5	1,3	—	—	—	1,0	—	1,7
Montréal	63,0	47,6	—	53,6	28,0	—	—	—	66,3	33,2	55,2
Outaouais	2,9	9,5	—	1,5	6,3	—	—	—	8,0	—	4,0
Nord-ouest	1,2	2,4	—	2,3	2,5	—	—	—	2,5	4,1	2,0
Côte nord	—	—	—	—	0,3	—	—	—	0,2	—	0,1
Indéterminé	8,4	14,3	—	26,0	53,0	—	—	—	7,0	—	14,7
Total	100,0	100,0	—	100,0	100,0	—	—	—	100,0	100,0	100,0

Source: Michel Amyot, Diplômé 1970, démographie scolaire 9-11, Août 1973

TABLEAU 39

Taux de perfectionnement des enseignants du secteur public, niveaux maternelle-primaire et secondaire, suivant la scolarité reconnue, 1971-72

Années de scolarité	Sexe masculin			Sexe féminin		
	effectifs		taux de perfectionnement %	effectifs		taux de perfectionnement %
	globaux	en cours de perfectionnement		globaux	en cours de perfectionnement	
	MATERNELLE-PRIMAIRE					
11 et moins	40	24	60,0	177	84	47,5
12	92	33	35,9	5 763	1 178	20,4
13	300	108	36,0	11 234	3 345	29,8
14	236	180	76,3	4 524	3 457	76,4
15	1 271	249	19,6	4 855	991	20,4
16	618	213	34,5	1 349	388	28,8
17	144	78	54,2	132	69	52,3
18	56	23	41,1	37	12	32,4
19 et plus	19	5	26,3	9	3	33,3
non-déclaré	701	29	4,1	4 321	126	2,9
Ensemble	3 477	942	27,1	32 401	9 653	29,8
	SECONDAIRE					
11 et moins	333	156	46,8	217	68	31,3
12	323	142	44,0	767	222	28,9
13	800	431	53,9	2,218	747	33,7
14	1 314	823	62,6	1 233	906	73,5
15	4 241	1 238	29,2	44 000	816	20,4
16	3 465	1 347	38,9	1 956	636	32,5
17	1 439	895	62,2	540	285	52,8
18	948	444	46,8	290	120	41,4
19 et plus	478	216	45,2	107	53	49,5
non-déclaré	5 535	161	2,9	3 438	99	2,9
Ensemble	18 876	5 853	31,0	14 766	3 952	26,8

Source: Yolande Lavoie, *Les enseignants du Québec de 1965-66 à 1971-72* M.E.Q., Direction générale de la planification, document démographie scolaire 9-18, avril 1974

TABLEAU 40

Proportion des détenteurs d'un Brevet A ou d'un diplôme universitaire, suivant le niveau sexes masculin et féminin — Ensemble du Québec, 1965-66 à 1970-71

Période et diplôme		Maternelle M	Maternelle F	Primaire M	Primaire F	Secondaire M	Secondaire F	Collégial M	Collégial F
		ENSEIGNANTS							
1965-66	Br. A.	négligeable	3,6	38,3	3,1	33,0	22,7	19,5	20,8
	D. univ.		5,1	30,1	2,2	51,9	15,0	77,6	45,9
1966-67	Br. A.		4,9	42,3	5,0	35,6	26,7	15,1	26,6
	D. univ.		5,0	32,4	3,2	51,9	29,8	72,6	56,5
1967-68	Br. A.		5,9	42,6	6,5	36,2	28,8	6,8	26,3
	D. univ.		6,7	34,3	4,3	53,3	31,6	65,3	54,4
1968-69	Br. A.		6,2	45,4	8,2	35,8	32,0	7,0	16,0
	D. univ.		6,9	36,1	5,4	53,9	34,6	71,2	56,2
1969-70	Br. A.		14,2	51,8	12,4	45,0	38,5	19,9	20,3
	D. univ.		5,8	25,8	4,8	42,6	24,2	70,7	52,3
1970-71	Br. A.		22,5	59,0	19,0	52,4	46,3	19,3	18,3
	D. univ.		8,5	28,4	6,7	47,2	28,7	76,7	58,9
		DIRECTION							
1965-66	Br. A.	négligeable	—	28,6	13,7	22,9	15,8	12,4	14,7
	D. univ.		20,0	57,1	11,8	62,1	30,3	51,5	52,9
1966-67	Br. A.		—	23,5	14,4	26,1	22,3	27,1	17,8
	D. univ.		7,1	49,0	20,4	61,2	34,5	78,9	44,4
1967-68	Br. A.		—	52,0	21,9	66,6	54,8	79,0	70,0
	D. univ.		16,7	52,0	21,9	66,6	54,8	79,0	70,0
1968-69	Br. A.		15,0	35,9	24,3	37,9	37,8	15,2	15,5
	D. univ.		20,0	54,9	26,4	69,2	57,2	77,3	54,9
1969-70	Br. A.,		18,9	51,1	31,5	52,9	50,2	24,7	29,1
	D. univ.		10,8	48,4	18,7	62,5	46,6	77,3	67,0
1970-71	Br. A.		33,3	56,5	39,7	58,1	54,5	22,9	21,3
	D. univ.		30,6	51,3	23,2	68,1	52,7	80,0	70,0

*y compris le baccalauréat en pédagogie

Source: Yolande Lavois, *Les enseignants du Québec de 1965-66 à 1971-72* M.E.Q., Direction générale de la planification, document démographie scolaire 9-18, avril 1974

TABLEAU 41

Répartition des nouveaux enseignants selon le type d'autorisation décernée

Type d'autorisation	1975-76 N	1975-76 %	1974-75 N	1974-75 %
Permis d'enseigner (diplômés après des études à temps plein)	2 074	40	2 284	43
Autorisations provisoires	1 575	30	1 589	30
Tolérances	1 553	30	1 460	27
Total	5 202	100,0	5 333	100,0

Source: Service général des personnels des organismes d'enseignement *Certification des maîtres, Statistiques, Commentaires* année 1975-76 (mars 1977)

TABLEAU 42

Nombre de tolérances délivrées par le Service de la Certification des maîtres du MEO de 1971-72 à 1976-77

1971-72	1214
1972-73	1330
1973-74	1406
1974-75	1553
1976-77	1915

Source Service de la certification des maîtres, MEQ, déc. 1977

TABLEAU 43

Postes à combler dans l'enseignement par année et par niveau. — Ensemble du Québec

Niveaux	74-75 à 75-76	75-76 à 76-77	76-77 à 77-78	77-78 à 78-79	78-79 à 79-80	79-80 à 80-81	80-81 à 81-82	81-82 à 82-83
Variante no 1 (voir tableau 5)								
Maternelle	205	85	280	212	214	223	209	254
Primaire	578	581	375	822	1 213	1 216	1 846	1 830
Secondaire	3 110	3 354	1 824	2 190	2 022	1 431	1 203	1 313
Collégial	1 430	1 421	1 664	1 417	1 238	860	1 036	1 100
Total	5 323	5 441	4 143	4 641	4 687	3 730	4 294	4 497
Variante no 2 (voir tableau 6)								
Maternelle	211	87	288	218	218	228	215	259
Primaire	598	602	387	850	1 257	1 667	1 909	1 895
Secondaire	3 290	3 547	1 930	2 315	2 139	1 513	1 273	1 388
Collégial	1 533	1 521	1 782	1 519	1 326	922	1 109	1 179
Total	5 632	5 757	4 387	4 902	4 940	4 330	4 506	4 721
Variante no 3 (voir tableau 7)								
Maternelle	217	89	295	223	225	234	220	267
Primaire	621	623	402	881	1 302	1 728	1 979	1 963
Secondaire	3 494	3 666	2 049	2 458	2 271	1 607	1 352	1 474
Collégial	1 651	1 640	1 919	1 636	1 428	993	1 195	1 269
Total	5 983	6 018	4 665	5 198	5 226	4 562	4 746	4 973

Source LAVOIE, Yolande. Prévision du personnel enseignant (1974 à 1986) et de besoins en nouveaux maîtres (1974-75 à 1981-82) pour le Québec. Service de la démographie scolaire, MEQ, déc. 1974, tableau 8

TABLEAU 44

Taux[1] de départ[2] des enseignants réguliers temps complet du réseau public, selon le sexe, 1970-71 à 1974-75

Périodes	Primaire				Secondaire			
	Femmes		Hommes		Femmes		Hommes	
	taux %	taux moy. %	taux %	taux moy. %	taux %	taux moy. %	taux %	taux moy. %
1970/71	11,8		14,8		15,5		13,5	
1971/72	11,5		14,6		13,9		11,9	
1972/73	10,3	10,7	14,0	14,5	13,3	14,2	11,3	12,3
1973/74	9,7		14,8		13,8		11,9	
1974/75	9,4		14,7		13,1		11,9	

(1) Taux lissés

(2) Départ: enseignant qui abandonne le milieu de l'éducation — départ par abandon — enseignant qui tout en demeurant dans le milieu de l'éducation accède à une autre fonction — départ par promotion. Les départs de la première catégorie comptent pour environ 70% des départs totaux.

Source:
La Haye Jacques, *Intensité des départs chez les enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire, de 1970 à 1975*, M.E.Q., Service de la démographie scolaire, DT 9.48, novembre 1977. (document préparé à la demande de la Commission)

TABLEAU 45

Âge moyen des enseignants québécois du secteur public, 1970-71 et 1975-76

Niveaux	1975-76			1970-71		
	F	M	Total	F	M	Total
Maternelle	27,0	—	27,0	30,6	—	30,6
Primaire	32,0	29,0	31,7	35,2	31,9	34,9
Secondaire	31,4	30,9	31,1	34,9	34,4	34,6
Total	31,5	30,6	31,2	34,9	34,1	34,6

Source: M.E.Q., Service de la démographie scolaire, fichier ELMOPE, déc. 1977.

TABLEAU 46

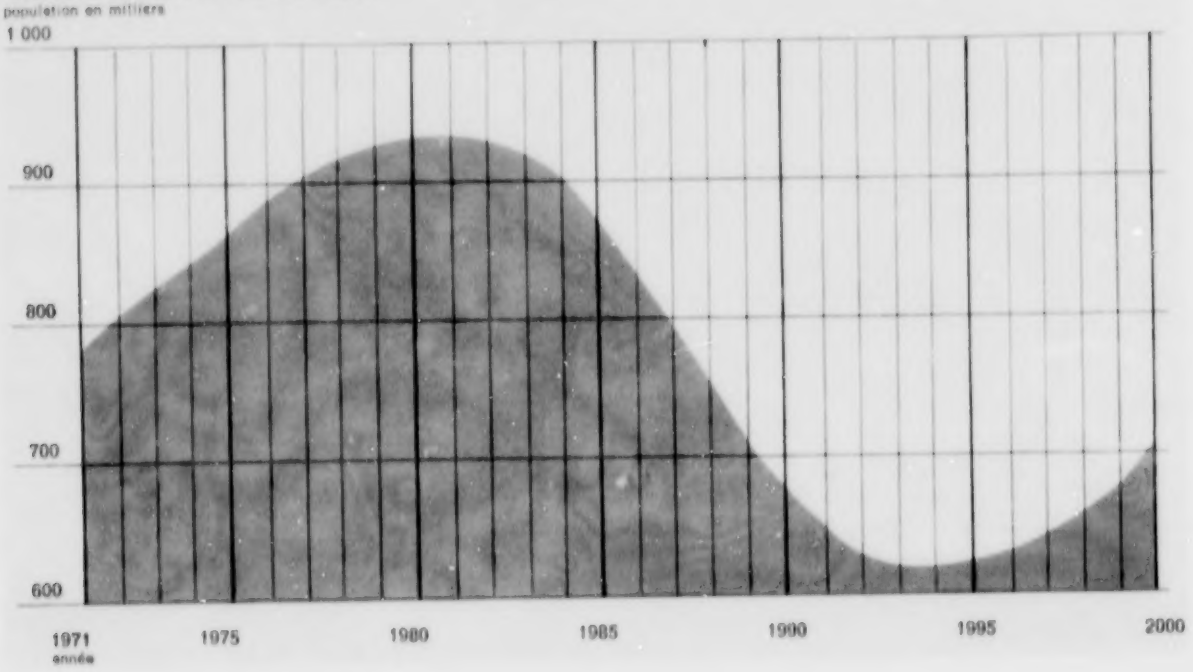
Évolution de la clientèle scolaire suivant les niveaux d'enseignement

Niveaux	1966/67	1971/72	1976/77	1981/82	1986/87
Maternelle	60 949	105 556	90 176	96 000	101 300
Primaire	982 900	857 739	655 706	575 900	610 400
Secondaire	490 189	670 851	667 704	504 200	441 300
Collégial	41 277	90 319	122 180	120 000	93 700

Source: 1966/67 à 1976/77, M.E.Q. Service de la démographie scolaire. *Evolution de la clientèle scolaire au Québec, 1961-62 à 1975-76.* 1981/82 et 1986/87, Dufour Desmond, Lavoie Yolande, La fréquentation scolaire au Québec 1966-86, M.E.Q. Démographie scolaire, mai 1974

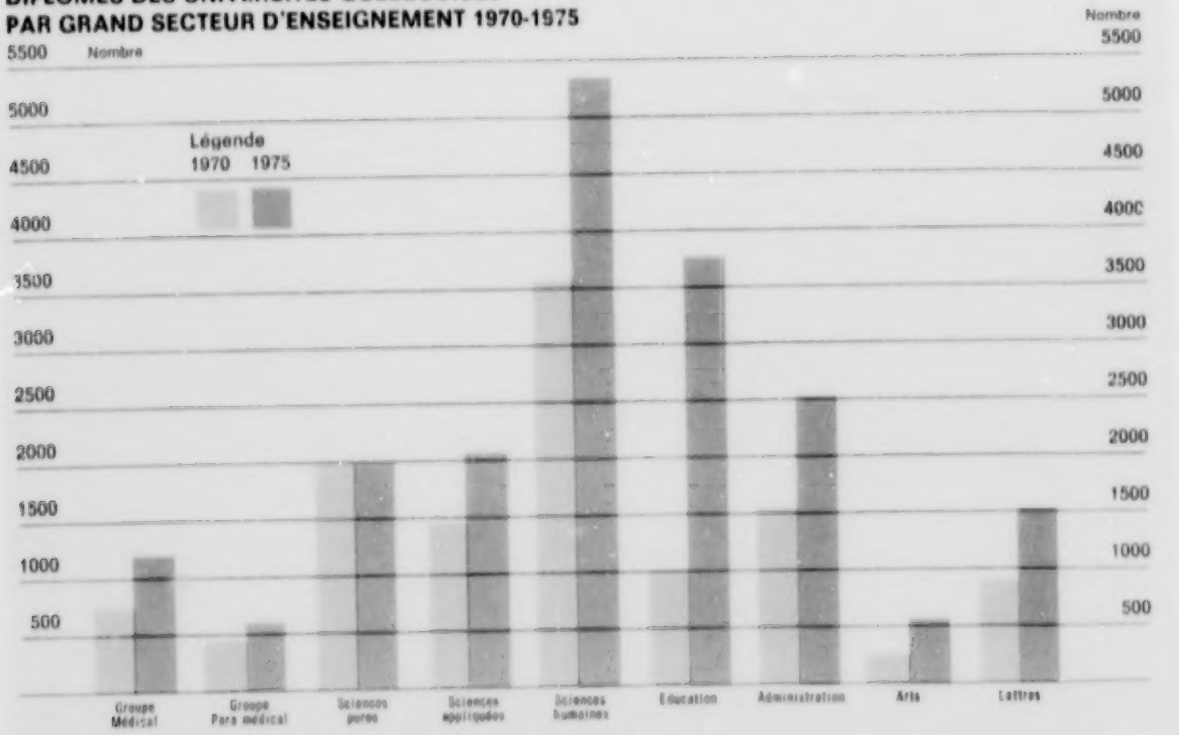
GRAPHIQUE 1

ÉVOLUTION DU GROUPE D'ÂGES 18-24 ANS DE 1971 À 2001 SELON L'HYPOTHÈSE B DU B.S.Q.



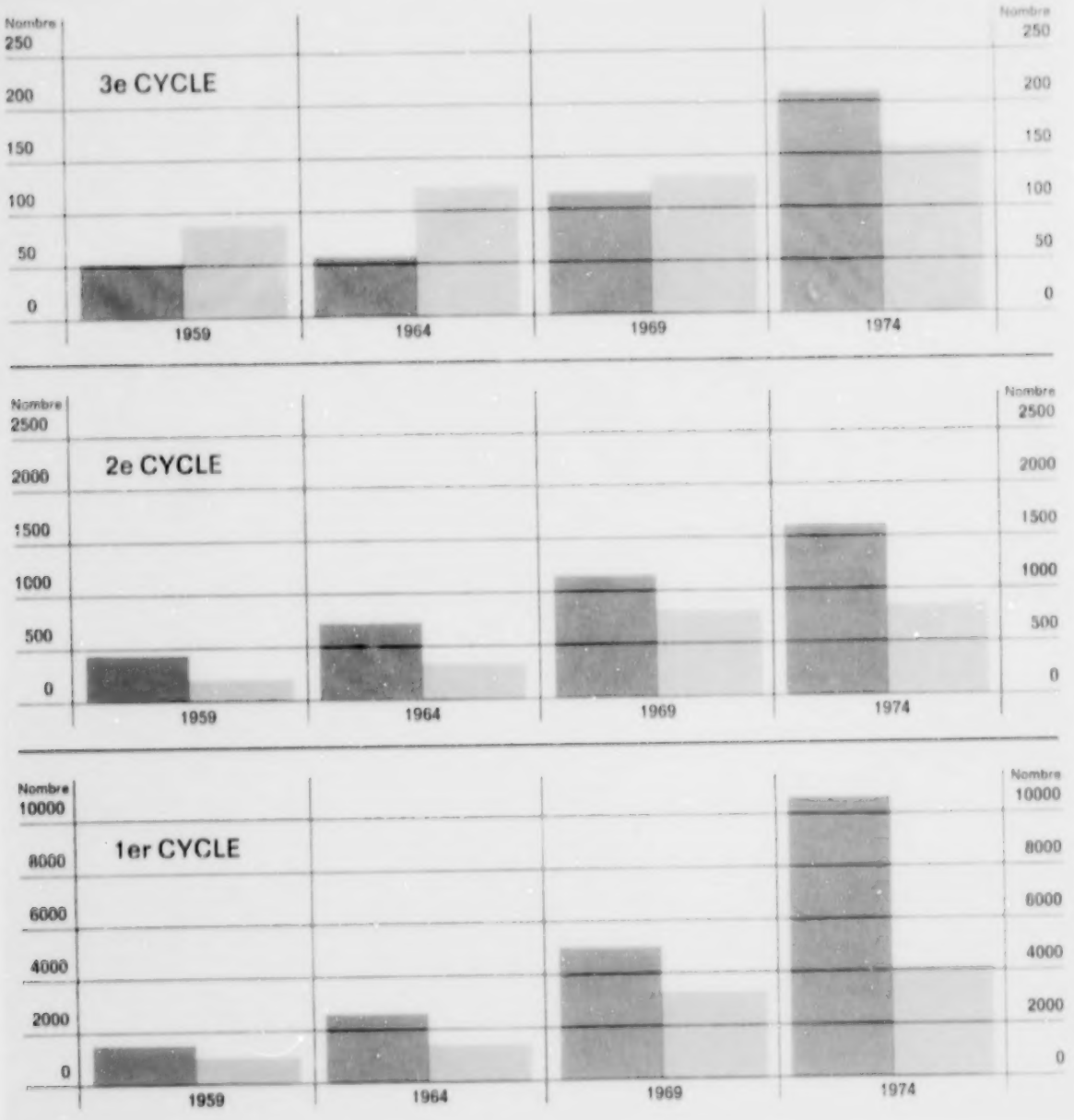
GRAPHIQUE 2

DIPLÔMÉS DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES PAR GRAND SECTEUR D'ENSEIGNEMENT 1970-1975



GRAPHIQUE 3

Diplômes décernés par les universités québécoises 1959-1974

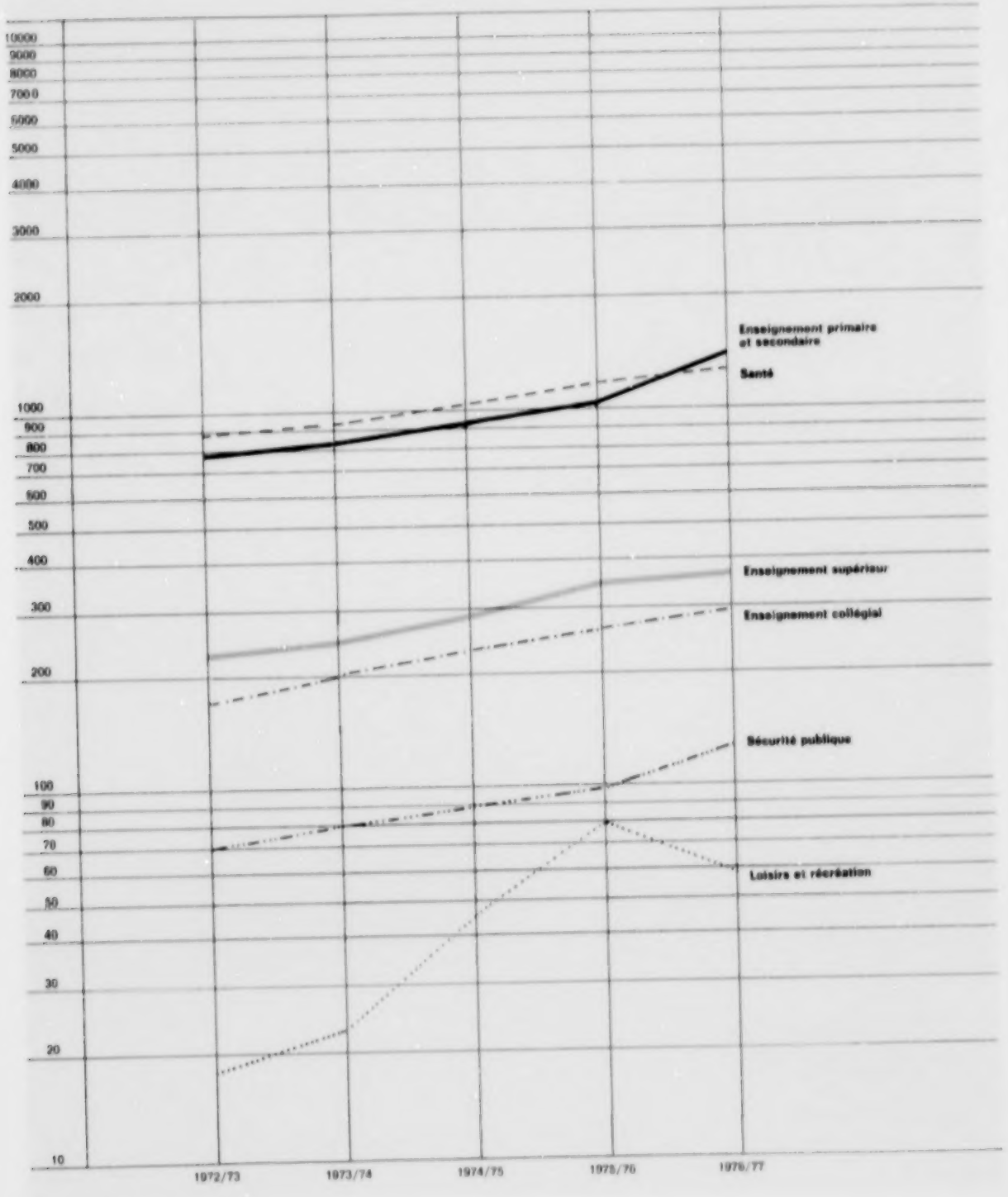


Légende

Français Anglais

GRAPHIQUE 4

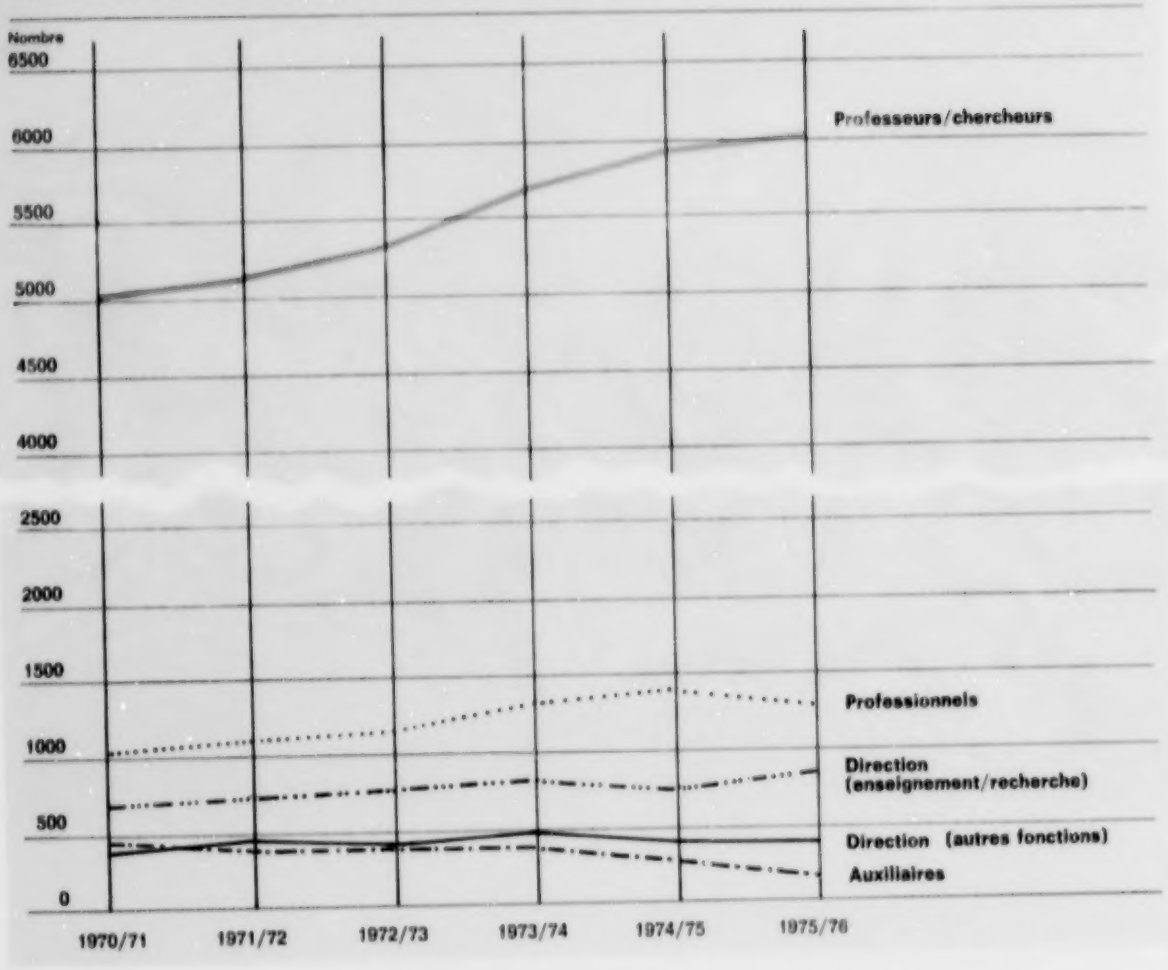
BUDGET DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (Crédits votés) DE 1972/73 À 1976/77
EN DOLLARS CONSTANT DE 1971



Source: Voir tableau 10

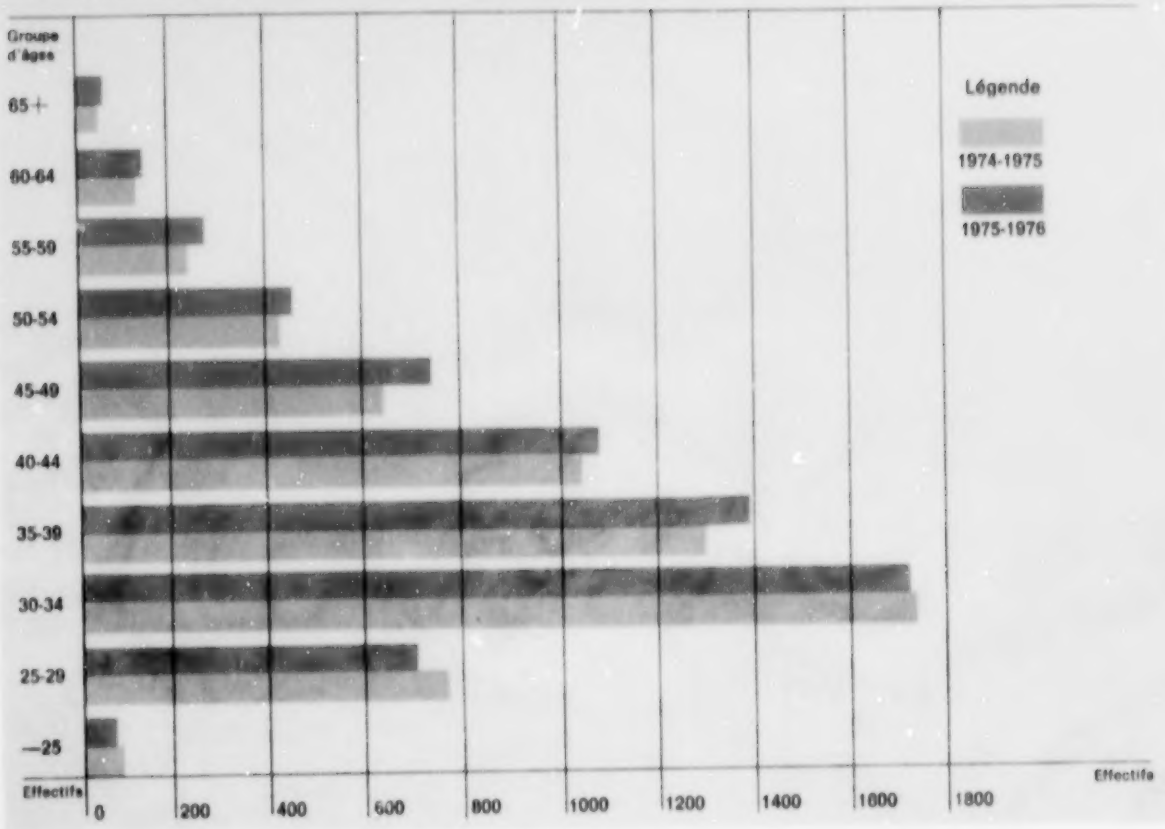
GRAPHIQUE 5

EFFECTIFS PROFESSIONNELS ENGAGÉS À PLEIN TEMPS SELON LA CLASSE D'EMPLOI DE 1970/71 À 1975/76



GRAPHIQUE 6

Structure par âge des professeurs/chercheurs des universités québécoises, 1974-1975 et 1975-1976



Commission d'étude sur les universités

Document de consultation

Janvier 1978

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation